

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'INTÉGRATION DE LA CULTURE QUÉBÉCOISE  
À L'ENSEIGNEMENT EN IMMERSION FRANÇAISE  
DANS DES ÉCOLES PRIMAIRES AU TROISIÈME CYCLE

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
ANNE-MARIE TREMBLAY

FÉVRIER 2010

# UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Service des bibliothèques

## Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 -Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Je désire d'abord remercier monsieur Pierre Toussaint, mon directeur de recherche. Vous vous êtes toujours montré disponible, sans jamais compter les heures. Vous m'avez judicieusement conseillée et votre aide fut sincèrement appréciée.

Je veux également remercier les cinq enseignantes qui ont accepté de participer à cette recherche. Je vous suis reconnaissante de m'avoir accordé de votre temps, sans compter que vous m'avez laissé l'entière liberté d'examiner votre matériel d'enseignement. Sans vous, je n'aurais pas pu mener à bien cette recherche.

Je dois aussi dire merci à mon mari, Jean-Sébastien, d'avoir accepté, sans jamais se plaindre, que je passe des soirées et des fins de semaine entières à travailler sur cette recherche. Sache que tu as toute ma gratitude pour les délicieux petits plats que tu m'as concoctés!

Enfin, mes sincères remerciements à ma famille et à mes amis, que j'ai parfois délaissés pour me consacrer à ce projet. J'ai apprécié votre compréhension et votre support.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ.....	vii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Les programmes d'immersion française et la culture .....	4
1.1.2 La place accordée à la culture en classe d'immersion française.....	7
1.2 L'enseignement de la culture.....	9
1.2.1 L'importance de l'enseignement de la culture .....	9
1.2.2 L'enseignement interculturel des langues.....	11
1.3 Analyse des études sur le sujet et pertinence de la recherche.....	13
1.4 Question et objectifs de recherche.....	15
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE.....	17
2.1 L'immersion .....	17
2.1.1 Perspectives historiques .....	17
2.1.2 Définitions et modèles de l'immersion .....	19
2.2 La culture .....	22
2.2.1 Perspectives historiques .....	22
2.2.2 Définitions du concept de culture .....	23
2.2.4 Conceptions de la culture en éducation.....	26
2.3 La relation entre la langue et la culture.....	28
2.4. Les approches d'enseignement de la culture et le passeur culturel .....	29
2.5 Méthodes d'enseignement de la culture.....	31
2.6 Le contenu culturel .....	33
2.7 État de la recherche sur l'immersion française et la culture .....	35
2.7.1 Les recherches portant sur le développement des habiletés de l'élève.....	35

2.7.2 Les recherches portant sur la culture.....	36
2.8 Modèles d'analyse.....	39
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE .....	42
3.1 Plan de la recherche.....	42
3.2 Échantillonnage .....	43
3.3 L'analyse documentaire.....	44
3.3.1 Pertinence de l'analyse documentaire.....	44
3.3.2 Le matériel analysé et les matières privilégiées .....	45
3.3.3 La grille d'analyse.....	45
3.3.4 La méthode d'analyse .....	48
3.4 L'entretien individuel .....	49
3.4.1 Pertinence de l'entretien individuel .....	49
3.4.2 Le type et la conduite de l'entretien.....	51
3.4.3 La méthode d'analyse .....	53
CHAPITRE IV	
ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES.....	54
4.1 Présentation des enseignantes participantes à la recherche .....	55
4.1.1 Caroline.....	55
4.1.2 Diane .....	55
4.1.3 Geneviève .....	56
4.1.4 Gabrielle.....	56
4.1.5 Monique.....	56
4.2 Analyse documentaire .....	58
4.2.1 Analyse du matériel d'enseignement de Caroline.....	59
4.2.2 Analyse du matériel d'enseignement de Diane.....	63
4.2.3 Analyse du matériel d'enseignement de Geneviève .....	67
4.2.4 Analyse du matériel d'enseignement de Gabrielle.....	71
4.2.5 Analyse du matériel d'enseignement de Monique .....	75
4.2.6 Synthèse des résultats de l'analyse documentaire.....	78
4.3 Entretiens individuels .....	83
4.3.1 Analyse de l'entretien individuel de Caroline.....	84

4.3.2 Analyse de l'entretien individuel de Diane .....	92
4.3.4 Analyse de l'entretien individuel de Gabrielle.....	112
4.3.5 Analyse de l'entretien individuel de Monique.....	119
4.4 Synthèse des entretiens individuels et de l'analyse et de l'interprétation des données ...	127
4.5 Limites de la recherche.....	136
CONCLUSION.....	137
APPENDICE A	
LETTRE AUX DIRECTIONS D'ÉCOLE .....	141
APPENDICE B	
LETTRE AUX ENSEIGNANTS .....	142
APPENDICE C	
GRILLE D'ANALYSE.....	143
APPENDICE D	
PROTOCOLE D'ENTRETIEN.....	145
APPENDICE E	
QUESTIONNAIRE SOCIOPROFESSIONNEL .....	147
APPENDICE F	
CALENDRIER DE RÉALISATION .....	149
RÉFÉRENCES.....	150

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
4.1 Information socioprofessionnelle des participantes à la recherche.....	57
4.2 Contenu culturel intégré au matériel d'enseignement de Caroline .....	62
4.3 Contenu culturel intégré au matériel d'enseignement de Diane .....	66
4.4 Contenu culturel intégré au matériel d'enseignement de Geneviève.....	70
4.5 Contenu culturel intégré au matériel d'enseignement de Gabrielle.....	74
4.6 Contenu culturel intégré au matériel d'enseignement de Monique .....	77
4.7 Synthèse du contenu culturel intégré au matériel d'enseignement des participantes ....	79
4.8 Synthèse des résultats de l'analyse documentaire .....	82
4.9 Synthèse de l'entretien individuel de Caroline .....	92
4.10 Synthèse de l'entretien individuel de Diane .....	99
4.11 Synthèse de l'entretien individuel de Geneviève.....	111
4.12 Synthèse de l'entretien individuel de Gabrielle.....	118
4.13 Synthèse de l'entretien individuel de Monique .....	126
4.14 Synthèse des résultats .....	135

## RÉSUMÉ

Cette recherche présente et analyse comment la culture québécoise est intégrée à l'enseignement en immersion française au troisième cycle du primaire. Le contenu culturel québécois véhiculé dans cinq classes d'immersion française est analysé, de même que les méthodes et les approches d'enseignement de la culture de cinq enseignantes.

Pour réaliser la collecte de données, une méthodologie qualitative a été adoptée. Nous avons effectué une analyse documentaire du matériel d'enseignement du français et de l'univers social de cinq enseignantes. Nous avons également procédé à un entretien individuel auprès de chacune d'elles.

Les principaux résultats obtenus démontrent que la culture québécoise est intégrée à l'enseignement du français et de l'univers social, en immersion française au troisième cycle du primaire, par le biais de repères culturels reliés à la présence, à l'histoire et au parler des Québécois. Les méthodes d'enseignement de la culture utilisées par les cinq enseignantes participantes sont celles où les médias écrits et parlés peuvent être mis à profit. Les résultats montrent aussi que l'approche d'enseignement de la culture de la majorité des répondantes est l'étude culturelle, c'est-à-dire qu'elles sensibilisent leurs élèves à la culture québécoise, mais ne développent pas des attitudes et une conscience interculturelles.

En conclusion de cette recherche, mentionnons que les repères culturels québécois intégrés à l'enseignement en immersion française sont des faits clairement observables, telles des réalisations artistiques, des faits vérifiables, telles des réalités historiques, ou encore des éléments reliés directement à la langue, comme les expressions. De plus, nous concluons que le matériel d'enseignement utilisé semble avoir une influence sur le contenu culturel véhiculé en classe et sur l'uniformité qu'il pourrait y avoir d'une classe à l'autre. Enfin, les méthodes exigeant peu de matériel et peu de préparation sont celles que les enseignantes privilégient.

Mots clés : culture, immersion, enseignement, langue seconde

## SUMMARY

This study presents and analyzes how Quebec culture is incorporated into teaching in Cycle Three French immersion classes. The cultural content conveyed in five French Immersion classes is analyzed. The teaching methods, as well as the approaches to teaching culture of five teachers, are also analyzed.



A qualitative methodology was followed in order to collect data. We have analyzed the teaching material for French and Social Sciences of five teachers. We have also interviewed each teacher individually.

The main results of this study show that Quebec culture is incorporated into the teaching of French and Social Sciences in Cycle Three French Immersion classes through cultural markers related to the presence of Quebecois, Quebec history and figure of speech. The methods to teaching culture used by the five teachers involved in this study are built on the use of various written and spoken media. Results also show that the approach to teaching culture used by the majority of this study's referees is the Cultural Studies approach. Teachers increase their students' awareness of Quebec culture but do not develop intercultural understanding and behaviors.

Conclusions drawn from this study infer that Quebec cultural markers integrated into the second language teaching in French Immersion classes are observable and easy to verify facts. Examples are artistic productions, historical events or components related to the French language itself like idioms. We can also conclude that the teaching material used affects the cultural content promoted in class, as well as the consistency that could be from one class to another. Finally, teachers prefer methods requiring little preparation, and not much material.

Keywords: culture, immersion, teaching, second language

## INTRODUCTION

Les programmes d'immersion française ont débuté au Québec en 1965, à St-Lambert, en banlieue de Montréal. En quelques années seulement, ces programmes ont été implantés dans plusieurs villes du Québec et ailleurs au Canada. Aujourd'hui, au Québec, 42% de la population totale des écoles anglophones sont inscrites dans une classe d'immersion française.

Les programmes d'immersion doivent permettre aux élèves d'acquérir des compétences langagières dans leur langue seconde, mais aussi de développer une compréhension de la culture francophone et un sentiment d'empathie envers les tenants de cette culture. C'est à l'aspect culturel des programmes d'immersion française que notre recherche s'intéresse. Plus particulièrement, cette recherche présente et analyse ce qui se passe au niveau de l'enseignement de la culture québécoise dans les classes d'immersion française de niveau primaire. Il s'agit d'une recherche exploratoire, menée auprès de cinq enseignantes du troisième cycle.

Bien qu'il existe plusieurs recherches canadiennes se penchant sur l'immersion française, les compétences langagières et la réussite académique des élèves, celles s'intéressant à l'immersion française et à l'enseignement de la culture sont peu nombreuses. Une recherche réalisée par Hardy (1995) porte sur l'analyse du contenu culturel et des propositions d'enseignement de ce contenu des programmes de français langue seconde, et non d'immersion, du Québec et de l'Ontario. Une autre recherche, effectuée par Clark (1995), a rendu compte des connaissances de la culture francophone que des élèves d'immersion française possèdent. Enfin, la recherche de l'Étude nationale sur les programmes de français de base (1990) s'est intéressée au contenu culturel véhiculé dans les classes de français langue seconde de base dans des provinces canadiennes autres que le Québec et à comment ce contenu culturel était transmis aux élèves. Par contre, aucune

recherche canadienne ou québécoise ne s'est attardé à la façon dont se vit l'enseignement de la culture en classe d'immersion française de niveau primaire. Ainsi, les recherches qui traitent de l'enseignement en immersion française au Québec, au contenu culturel québécois transmis en classe et aux façons de l'enseigner sont rares.

Nous voulons donc savoir comment la culture québécoise est intégrée à l'enseignement en immersion française au troisième cycle du primaire. Nous avons pour objectifs d'analyser le contenu culturel québécois véhiculé dans les classes d'immersion française du troisième cycle du primaire, ainsi que d'identifier et d'analyser les méthodes et les approches d'enseignement de ce contenu culturel.

Afin d'atteindre nos objectifs et de répondre à notre question de recherche, nous avons adopté une méthodologie qualitative et nous avons utilisé deux méthodes de collecte de données : l'analyse documentaire et l'entretien individuel. Cinq enseignantes du troisième cycle du primaire, de trois écoles différentes de la région de Montréal, ont participé à cette recherche. Nous avons analysé le matériel d'enseignement du français et de l'univers social des participantes pour relever les repères culturels québécois y étant intégrés. Cette analyse s'est faite à partir d'une grille que nous avons créée en nous basant principalement sur les repères culturels que l'Étude nationale sur les programmes de français de base recommande d'inclure à l'enseignement du français langue seconde, au Canada.

Ensuite, nous avons procédé à un entretien individuel semi-dirigé avec chaque enseignante. Nous avons suivi un canevas de questions générales préétablies, mais d'autres questions ont émergé durant les entretiens. Ces entretiens ont permis d'avoir une meilleure perspective du contenu culturel enseigné, de connaître les méthodes d'enseignement de ce contenu et d'identifier les approches d'enseignement de la culture des participantes. Toutefois, nous devons préciser que les résultats obtenus ne sont pas généralisables à d'autres écoles ou à d'autres niveaux scolaires, dû au nombre d'enseignants répondants. De plus, cette recherche se limite à expliquer comment est intégrée la culture à l'enseignement, à l'école primaire, de deux matières scolaires, soit le français et l'univers social.

Le texte qui suit présente d'abord la problématique de cette recherche au premier chapitre. Nous y discutons des programmes d'immersion française, de la place qui devrait être accordée à l'enseignement de la culture dans ces programmes et de l'importance d'enseigner la culture en langue seconde. La pertinence sociale et scientifique de la recherche est démontrée et la question de recherche et les objectifs sont énoncés.

Puis, le deuxième chapitre présente le cadre théorique. Ainsi, une définition de l'immersion et une explication des différents modèles d'immersion sont données. Nous définissons aussi le concept de culture, pour ensuite nous attarder aux méthodes et aux approches d'enseignement de la culture. Le contenu culturel que la littérature recommande d'inclure à l'enseignement en immersion française est également présenté. Le point est fait sur l'état de la recherche en immersion française et la culture et nous présentons les modèles d'analyse que nous avons retenus pour notre analyse des données.

Le troisième chapitre explique la méthodologie de la recherche. Nous annonçons le plan de la recherche et notre méthode d'échantillonnage, pour ensuite expliquer comment l'analyse documentaire et les entretiens individuels ont été réalisés et analysés.

Enfin, le dernier chapitre porte sur l'analyse et l'interprétation des données recueillies. Nous discutons des résultats de l'analyse documentaire et de l'analyse des entretiens. Nous utilisons plusieurs extraits des entretiens pour soutenir notre interprétation et nous incluons des tableaux afin de présenter les résultats. Nous terminons par les conclusions que nous pouvons tirer des résultats et les pistes de recherches futures.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Le présent chapitre vise à donner une vision d'ensemble de l'enseignement de la culture, en immersion française, au Québec et au Canada. Pour ce faire, les objectifs culturels des programmes existants sont expliqués. Nous rendons ensuite compte de l'importance de l'intégration de la culture dans la classe d'immersion française, selon des chercheurs et des spécialistes des langues secondes. Puis, nous analysons les études québécoises et canadiennes portant sur l'immersion française et la culture. À partir de ces études, nous démontrons la pertinence de notre recherche. Nous terminons le chapitre par la formulation de notre question et de nos deux objectifs de recherche.

#### 1.1 Les programmes d'immersion française et la culture

L'anglais et le français sont les deux langues officielles au Canada et les programmes d'immersion française des écoles primaires et secondaires ont contribué à faire avancer le bilinguisme au pays (Carnet du savoir, 2007). Précisons d'abord que l'immersion en langue française implique que des élèves anglophones, inscrits dans une école de langue anglaise de niveau primaire ou secondaire, reçoivent un enseignement en français de certaines ou de toutes les matières scolaires et ce, durant plusieurs années de leur scolarité. Au Québec, l'immersion française a fait beaucoup de chemin depuis ses débuts dans les années 1960. Selon Statistiques Canada (2002-2003), on compte 43 979 élèves inscrits dans des classes d'immersion française au Québec. D'après les estimations des effectifs scolaires du

Patrimoine canadien (2002-2003), cela représente 42 % de la population totale des écoles anglophones du Québec (104 553 élèves).

De façon globale, l'enseignement des langues secondes et étrangères a deux objectifs : l'apprentissage d'une langue, ainsi que la connaissance de la culture et de la société où la langue est parlée (Byram et Risager, 1999). Il est primordial que l'apprentissage d'une autre langue développe la tolérance et la compréhension de l'autre peuple (Crozet, Liddicoat, LoBianco, 1999). Plus précisément, les programmes d'immersion française québécois et canadiens ont deux objectifs généraux. Le premier vise à permettre la maîtrise de la langue maternelle anglaise tout en acquérant des compétences langagières dans la langue seconde, le français (Toupin, 1986, dans Rebuffot, 1993). Le second objectif a pour but le développement de la compréhension et du respect des francophones, de leur langue et de leur culture, sans nuire à l'identité culturelle des anglophones (Genesee, 1987, dans Rebuffot, 1993). En résumé, l'immersion française a un premier objectif d'ordre linguistique et, un deuxième, d'ordre culturel et social.

De surcroît, le programme de français langue seconde, immersion, du Québec (2001) reprend sommairement les objectifs précédemment décrits. On y indique que les concepts de langue et de culture sont indissociables et qu'apprendre une langue est le moyen par excellence de connaître une culture. Le contexte de l'immersion faciliterait d'autant plus cet apprentissage étant donné que la langue est à la fois objet et véhicule d'apprentissage. Ce programme spécifie que les élèves des classes d'immersion pourront mieux participer à la société québécoise s'ils se familiarisent avec la culture francophone et qu'ils la voient avec plus d'ouverture. Les élèves sont donc appelés à apprécier et à comprendre la culture francophone de façon à être mieux préparés à participer à la vie en français, au Québec (Gouvernement du Québec, 2003).

Si, dans les années 1970, l'acquisition de compétences linguistiques dominait les programmes de langues secondes, l'importance accordée à l'intégration de la culture au curriculum s'est accrue dans les années 1990. Non seulement des objectifs de type communicatif font désormais partie du programme, mais aussi l'inclusion de repères culturels

(Boucher, 2006). L'insertion de repères culturels à l'enseignement ne va pas à l'encontre des compétences à développer dans le programme québécois. Au contraire, les repères culturels, lorsque bien choisis, marquent l'évolution des matières scolaires et sont en lien avec les domaines généraux de formation, tel *vivre-ensemble et citoyenneté* (Gouvernement du Québec, 2003). Les orientations générales du programme favorisent l'ancrage culturel des apprentissages dans le but, entre autres, d'élargir la vision du monde de l'élève (Sorin, Pouliot et Dubois-Marcois, 2007). De plus, le programme de formation de l'école québécoise donne à l'enseignant de français langue seconde le rôle de passeur culturel. C'est en ce sens qu'il se doit de faire le pont entre la culture de l'élève et la culture francophone (Gouvernement du Québec, 2003). En d'autres termes, l'enseignant doit donner à l'élève les outils nécessaires pour se comprendre, mais aussi pour comprendre le monde qui l'entoure (Simard, 2002, dans Sorin, Pouliot et Dubois-Marcois, 2007).

Parallèlement, le document de référence *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (2003) a été mis en place afin d'aider les enseignants à répondre aux orientations culturelles du Programme de formation de l'école québécoise. On y explique l'importance de préciser la place que la culture doit prendre à l'école, puisque celle-ci, rappelons-le, a entre autres pour mission d'élargir la vision du monde de l'élève. En langue seconde, l'intégration de repères culturels en classe ne peut être que bénéfique, car elle permet à l'élève d'entrer dans la société avec un esprit de tolérance vis-à-vis la diversité tout en demeurant conscient de son identité propre. L'enseignement de repères culturels en classe de français langue seconde est donc d'une grande importance pour étoffer sa vision de soi, des autres et de son environnement. Les repères culturels permettent de donner un sens à certaines réalisations ou à certains comportements, de comprendre les différences et d'éveiller l'esprit à de nouvelles réalités ne faisant pas partie du milieu immédiat de l'élève.

Après avoir étudié le Programme de formation de l'école québécoise ainsi que les recommandations du gouvernement du Québec sur l'intégration de la culture à l'école, tout porte à croire que les directives du rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997) ont été prises en compte. Cette importante réforme, connue sous le nom de rapport Inchauspé, a relevé les changements devant être instaurés dans les écoles québécoises pour le

21<sup>e</sup> siècle afin de préparer le mieux possible les élèves aux réalités de ce nouveau siècle. Selon ce rapport, l'intégration d'une dimension culturelle dans l'enseignement de chacune des disciplines, dont les langues secondes, est primordiale. Il y est clairement indiqué que l'apprentissage d'une langue ne peut se limiter au développement de l'habileté à la parler. L'étude d'une langue doit contenir l'étude du patrimoine culturel et des particularités culturelles de la vie quotidienne des endroits dans le monde où cette langue est parlée.

#### 1.1.2 La place accordée à la culture en classe d'immersion française

Qu'en est-il dans la réalité? En 1990, l'Étude nationale sur les programmes de français de base révélait que c'était le contenu linguistique qui régnait dans l'enseignement de cette langue seconde au Canada. Cette étude ne nie pas l'importance de la communication, mais soutient qu'on ne peut faire abstraction de la culture de l'autre dans une interaction. Une discussion exempte de culture n'existe pas, puisque la langue n'évolue pas en parallèle du milieu culturel. L'étude précise qu'un enseignement de la langue seconde, tant au primaire qu'au secondaire, qui passerait outre l'enseignement de la culture s'opposerait d'abord à une véritable approche communicative, puisqu'on ne peut communiquer efficacement si on ne comprend pas l'autre, mais aussi aux objectifs généraux de plusieurs systèmes éducatifs du Canada. De plus, si la culture n'est pas systématiquement enseignée, l'apprentissage de la langue seconde demeure incomplet et les élèves, quant à eux, sont mal préparés à vivre la réalité canadienne étant donné son caractère bilingue. Ce qui est appris dans la salle de classe doit préparer à des communications avec des francophones, à l'extérieur de l'école, dans un contexte précis. Le bilinguisme est donc plus efficacement atteint si le biculturalisme, ou du moins une sensibilité à l'autre culture, a aussi été développé (Tucker et d'Anglejan, 1972). En accordant de la place à la culture dans la classe de langue seconde, on fait un pas de plus pour briser les stéréotypes envers les francophones tout en développant une meilleure compréhension de l'origine du bilinguisme au Canada (Étude nationale sur les programmes de français de base, 1990).



Néanmoins, malgré qu'ils aient des objectifs clairs de sensibilisation et de compréhension de la culture, les programmes d'immersion française, au Canada, n'ont pas réussi à développer chez les anglophones une meilleure compréhension de la langue et de la culture des francophones (Rebuffot, 1993). Pour sa part, Calvé (1991 dans Rebuffot, 1993) affirme que les Canadiens anglais conservent une indifférence et une insensibilité à l'identité socioculturelle des francophones. Une étude dirigée par Byram, en 1991, a démontré que l'enseignement des langues avait eu, jusqu'à ce jour, un effet négligeable sur les perceptions et les attitudes des jeunes envers les autres peuples et leurs cultures (Byram et Risager, 1999). Ainsi, le développement de la compréhension de la culture dans les classes de langues secondes et d'immersion aurait été un échec jusqu'à ce jour.

À la lumière des programmes d'immersion française du Canada et des études sur le sujet, cet échec s'expliquerait par le fait que l'apprentissage de la culture soit relégué au second plan dans les classes de langues secondes, une trop grande place étant accordée à l'approche communicative (Sellami, 2000; Byram, 1992). L'approche communicative qui prévaut en ce moment néglige le lien entre la langue et la culture et ne réalise pas qu'en apprendre *sur* une culture n'est pas suffisant pour promouvoir une compréhension entre deux cultures. Les élèves apprennent à communiquer, mais pas à communiquer d'une manière culturellement appropriée. Il ne leur est pas enseigné à tenir compte des cultures, dans une conversation, comme si c'était possible d'aller au-delà de celles-ci (Crozet et Liddicoat, 1999). Cette tendance à laisser en plan la culture dans les classes de langues secondes n'est pas sans risque. Si l'intégration de repères culturels ne se fait qu'à l'occasion, voire même jamais, le programme demeure monoculturel. Le résultat d'un tel type d'enseignement du français langue seconde, au Québec et au Canada, est la transmission de la culture de la langue maternelle anglaise, des aspects socioculturels anglophones et du curriculum anglais dans la langue seconde (Safty 1991, 1992).

Bref, pour que les élèves puissent éventuellement communiquer le plus efficacement possible avec les gens de l'autre langue, donc de l'autre culture, il faut inclure des repères culturels à l'enseignement. À Montréal, où francophones et anglophones cohabitent et communiquent quotidiennement entre eux, on ne peut nier l'importance de comprendre la

culture de l'autre. Par contre, nous constatons que plusieurs auteurs dénoncent l'échec de l'immersion à développer la compréhension de la culture francophone. Il nous apparaît donc pertinent de nous questionner sur la véritable place accordée à la culture québécoise dans les classes d'immersion française au Québec.

## 1.2 L'enseignement de la culture

Avant d'aller plus loin, nous tenons à nous arrêter sur le concept d'*enseignement de la culture*. Ce terme et celui de *transmission de la culture* reviennent régulièrement dans la littérature. Nous sommes conscients qu'il existe un débat autour de leur utilisation. Nous trouvons tant des défenseurs de l'enseignement de la culture que des détracteurs qui doutent de sa faisabilité. Nous avons choisi volontairement de ne pas mettre l'accent sur ce débat, bien qu'il soit proche de notre sujet de recherche, et ce pour nous concentrer uniquement sur notre problématique de recherche. Comme les termes *enseignement de la culture* et *transmission de la culture* reviennent couramment dans la littérature, nous les utiliserons et les adopterons dans notre recherche. La culture transcende la matière scolaire du français langue seconde et, dans cette perspective, elle peut faire partie intégrante de l'enseignement, que ce soit de façon implicite ou explicite.

### 1.2.1 L'importance de l'enseignement de la culture

L'enseignement des langues a longtemps visé le développement de quatre habiletés : *parler, comprendre, lire et écrire*. Si on retrouvait un contenu culturel dans les classes de langues secondes, il portait principalement sur les artefacts valorisés par la société à l'étude, particulièrement du domaine littéraire (Crozet et Liddicoat, 1997). C'est au début du 20<sup>e</sup> siècle, en réalisant que la linguistique devait être mise en lien avec la situation dans laquelle une langue est parlée, que des connaissances sur la société ont commencé à être enseignées dans les classes de langues secondes. L'histoire, les institutions, la réalité sociale des gens d'un pays et la culture populaire ont ainsi trouvé leur place à l'école. Malgré tout, l'intérêt

principal est demeuré la maîtrise des habiletés lexicales et grammaticales dans le but de développer l'habileté à s'exprimer comme un interlocuteur natif (Byram et Risager, 1999; Atkins et Hutton, 1920 et Fife, 1931, dans Crozet et Liddicoat, 1997).

De toute évidence, les repères culturels liés à la communication dans une langue ont longtemps été oubliés. Si on enseigne une langue dans le but de communiquer, il faut que la façon de communiquer un message de façon appropriée dans une culture donnée soit aussi enseignée. On ne peut négliger le fait que, lorsqu'on communique dans une autre langue, on participe à un contexte culturel particulier (Liddicoat, 1997). Il importe donc que les élèves connaissent les règles culturelles régissant les communications de la langue qu'ils étudient (Crozet et Liddicoat, 1997). Les élèves doivent savoir comment les interactions sont structurées dans la langue. Ce n'est pas suffisant de pouvoir dire les choses; il faut aussi être au fait de quand les dire, à qui, de quelle façon et en fonction de quel niveau de politesse pour que les expériences avec les interlocuteurs natifs d'une langue soient satisfaisantes. Aussi, les étudiants doivent savoir comment ils seront perçus par les interlocuteurs natifs lors d'une interaction en fonction de leurs gestes, de leurs réactions et de leur discours (Liddicoat, 1997). Ce n'est pas suffisant de savoir communiquer dans une autre langue et d'avoir développé des habiletés lexicales et grammaticales. Il faut également expérimenter et comprendre ce que cette langue signifie dans son contexte social et culturel (Roy, 1993; Byram et Risager, 1999). Ensuite, selon Byram et Fleming (1998), pour utiliser une langue telle qu'elle est parlée dans une société donnée, il faut aussi connaître les valeurs, les significations et les pratiques partagées par ce groupe, puisqu'elles sont imprégnées dans le langage. Enfin, n'oublions pas l'influence du non-verbal et du para-verbal (les intonations, les pauses, le volume et les modulations) dans la communication, puisqu'ils peuvent modifier le sens d'un message (Sercu, 1998). Crozet et Liddicoat (1997) affirment qu'un élève qui connaît une langue, mais pas la culture, est bilingue, mais socialement incompétent pour communiquer avec les natifs de cette langue.

### 1.2.2 L'enseignement interculturel des langues

Afin de s'assurer que les élèves connaissent la culture de la langue étudiée, le domaine des langues secondes et de l'immersion devrait adopter l'approche de l'enseignement interculturel. Cette approche cherche à développer la compétence en communication interculturelle chez les élèves, c'est-à-dire l'habileté à trouver un point intermédiaire entre son référent culturel et celui de l'autre. On ne cherche pas, dans une interaction culturelle, à se défaire de ses référents ni à assimiler ceux de l'autre. On trouve plutôt une troisième position à adopter, une position d'hybridation des deux cultures. La compétence de communication interculturelle, c'est aussi la compréhension de comment sa propre vision du monde et celle des tenants d'une autre culture se sont mises en place (Crozet, Liddicoat, LoBianco, 1999). Les élèves apprennent à comparer les cultures et à se distancer de leur environnement culturel pour le voir comme une vision possible du monde, mais pas la seule (Crozet et Liddicoat, 1999). En d'autres termes, il est du ressort des enseignants de développer, chez les élèves, l'empathie envers l'autre culture, l'habileté à identifier les repères culturels d'une interaction ou d'un discours et la médiation culturelle afin que les élèves réagissent de façon positive lorsqu'ils se retrouvent dans une situation qu'ils ne comprennent pas ou qui les rend mal à l'aise (Lussier, 2006).

Par ailleurs, pour que l'approche de l'enseignement interculturel des langues fonctionne, il est nécessaire que les enseignants reconnaissent que la culture fasse partie de la matière à enseigner, que ce soit de façon implicite ou explicite. Ils doivent la voir comme un objectif à atteindre et posséder des méthodes, des techniques et des stratégies d'enseignement de cette culture (Byram, 1992). Dans *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (2003, p. 19), le gouvernement du Québec est formel : sans l'engagement des professeurs, les élèves ne peuvent enrichir leur bagage culturel à l'école. L'intégration de la culture à l'enseignement dépend de l'initiative personnelle des enseignants et des choix qu'ils font (Laroui, 2007). À cet effet, une recherche d'Aleksandrowicz-Pedich et al. (2005) sur l'enseignement des langues étrangères, menée dans plusieurs pays d'Europe, démontre que la majorité des enseignants croient que la compétence en communication interculturelle est très importante et qu'elle devrait faire partie du processus d'enseignement des langues, mais que cela demeure un idéal, car ils ne l'enseignent pas nécessairement. Nous n'avons cependant

aucune donnée sur les approches d'enseignement de la culture des enseignants d'immersion française du Québec et du Canada (Kramsh, 1990, dans Sellami, 2000).

Lorsqu'on parle d'enseignement interculturel, on ne peut mettre de côté les manuels et le matériel d'enseignement utilisé. Ils devraient contenir des repères culturels de la langue enseignée, ils devraient chercher à développer des attitudes positives envers les tenants de cette langue et de cette culture et ils devraient donner la chance aux élèves de réfléchir à leur propre culture et à celle de l'autre (Crozet et Liddicoat, 1997; Skopinskaja, 2005). Skopinskaja (2005) a fait une recherche auprès d'enseignants de français et d'anglais langues secondes en Europe. Elle a aussi évalué l'aspect interculturel de différents manuels d'enseignement européens de langues étrangères. Il en ressort que les manuels insistent beaucoup sur l'aspect linguistique de la langue et peu sur la communication interculturelle. De plus, sa recherche démontre que, même dans les cas où les manuels présentent des repères culturels, les enseignants interrogés ne les exploitaient pas nécessairement. Par conséquent, il faut s'intéresser aux manuels et aux autres outils mis à la disposition des enseignants d'immersion française, au Québec, et se demander s'ils font la promotion de la culture. Par contre, comme Safty (1992) le souligne, le problème que l'on rencontre souvent au Québec et ailleurs au Canada est que les manuels utilisés dans les classes d'immersion sont ceux créés à l'intention des francophones. Dans cette perspective, le niveau linguistique est inapproprié et cela oblige les enseignants à créer leur propre matériel. Ce faisant, les enseignants choisissent eux-mêmes les repères culturels y figurant, puisqu'il n'existe pas de syllabus précis du contenu culturel à transmettre (Mujawamariya et Tardif, 2002). Selon Lambert (1999), il est très difficile de trouver des guides ou des recommandations sur les connaissances culturelles essentielles à l'apprentissage d'une langue. Ajoutons à cela que la culture de l'enseignant a une influence directe sur le choix du contenu culturel figurant dans le matériel qu'il crée (Laroui, 2007), tout comme son expérience professionnelle et la formation initiale qu'il a reçue. Afin de ne pas nous éloigner de l'angle que cette recherche souhaite prendre, nous n'aborderons pas l'influence de la formation des maîtres sur les méthodes d'enseignement ni l'incidence que peut avoir le bagage culturel personnel sur le choix du contenu culturel. Il s'agit là de sujets de recherche à part entière.

### 1.3 Analyse des études sur le sujet et pertinence de la recherche

Bien que les programmes de langues secondes et d'immersion exigent l'intégration de la culture à l'enseignement et qu'il existe des études démontrant la pertinence de l'enseignement de la culture dans les classes de langues secondes, les recherches canadiennes tenant compte de la culture dans les classes d'immersion française sont rares (Safty, 1992). Comme le rapporte Clark (1995), ce qui a le plus intéressé les chercheurs, jusqu'à ce jour, concerne principalement la réussite académique et les acquis linguistiques des élèves des classes d'immersion. Aucune des questions principales ayant retenu l'attention des chercheurs en immersion française, au Canada, n'est en lien avec la culture. La pertinence scientifique de notre recherche est d'autant plus grande que nous retrouvons un nombre infime de recherches sur l'immersion française et la culture au Québec. Plusieurs recherches québécoises s'intéressent à l'approche culturelle en enseignement du français langue maternelle, mais très peu se penchent sur l'approche interculturelle en enseignement du français langue seconde. Relevons celle de Hardy (1995) qui a analysé le contenu culturel et les propositions d'enseignement de ce contenu suggérés dans les différents programmes de français et d'anglais langues secondes du Québec et de l'Ontario. Par contre, les programmes québécois analysés ne sont pas ceux du Programme de formation de l'école québécoise en vigueur aujourd'hui, mais bien ceux de 1982, et Hardy a étudié les programmes de langues secondes de base du Québec et non celui d'immersion. Enfin, cette recherche ne se penche pas sur la façon dont se vit l'enseignement de la culture en classe, mais plutôt sur les suggestions d'enseignement données dans les programmes.

Au Canada, Clark (1995) a mesuré le niveau et le type de connaissances de la culture francophone (tant québécoise que française) que possédaient des élèves d'immersion précoce et tardive de neuvième année, de St-John's (Terre-Neuve). Bien que la recherche démontre que ces élèves possèdent un certain bagage culturel, elle n'explique pas l'origine des connaissances culturelles des élèves. Autrement dit, cette recherche ne démontre pas si les élèves possèdent des connaissances culturelles parce que la culture est activement enseignée dans la classe d'immersion ou si elles ont été apprises dans un autre contexte, comme à la maison ou entre amis. Clark elle-même suggère de faire plus de recherches sur les sources des connaissances culturelles des élèves. Notre recherche pourrait en partie répondre à ce

questionnement en analysant les repères culturels véhiculés dans les classes d'immersion française.

Du reste, l'étude canadienne la plus importante demeure l'Étude nationale sur les programmes de français de base (1990). Un sondage sur les pratiques d'enseignement de la culture dans les classes de français langue seconde a été effectué. Ce qui intéressait les chercheurs était de déterminer quel contenu culturel était enseigné à travers le Canada, comment et pourquoi? Malgré qu'on y démontre la volonté des enseignants à intégrer des aspects culturels à leur enseignement, cette étude présente trois limites importantes. La première est qu'aucun des répondants au questionnaire n'enseignait au Québec et, la seconde, est que seuls deux enseignants répondants sur quarante-cinq travaillaient au primaire. Les données peuvent donc ne pas correspondre à la réalité de l'enseignement dans des écoles primaires québécoises. Enfin, cette étude visait les programmes de français langue seconde de base, alors que nous nous intéressons à l'immersion française.

Somme toute, si les recherches sur l'immersion française et la culture se font rares au Canada, cette insuffisance est encore plus criante au Québec, malgré que ces programmes aient débuté ici. En fait, que ce soit au Québec ou au Canada, peu de chercheurs se sont attardés à l'enseignement en immersion française, particulièrement au niveau du primaire, au contenu culturel véhiculé dans ces classes et aux méthodes d'enseignement de ce contenu.

Selon nous, il faut porter une attention particulière à la façon qu'ont les enseignants d'assumer leurs responsabilités de médiateurs culturels. Les enseignants sont les premiers acteurs sur le terrain et c'est par eux que la réalité socioculturelle des Québécois francophones devrait être véhiculée dans la classe d'immersion. Le rapport Inchauspé (1997), le document *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* publié par le gouvernement du Québec (2003), le Programme de formation de l'école québécoise (2001) et, plus spécifiquement, le programme d'immersion française, abondent tous dans le même sens : la culture est une composante inhérente de chaque matière scolaire et, pour reprendre Zakhartchouk (1999, dans Gohier, 2002), les enseignants doivent assumer leur rôle de passeur culturel. Enfin, comme le soulèvent Crozet, Liddicoat et LoBianco (1999),

l'enseignement des langues de façon interculturelle sera le nouveau paradigme des années futures. C'est pourquoi il importe de savoir où en sont les pratiques des enseignants en ce qui a trait à l'intégration de la culture à leur enseignement. Cela est essentiel afin de mieux les guider dans l'enseignement de la culture. En sachant où en sont leurs pratiques, leurs besoins pourront être mieux définis. De cette manière, la formation qui leur est offerte, tant au niveau universitaire qu'en ce qui a trait à la formation continue, sera mieux adaptée. C'est là, la pertinence sociale de cette recherche.

#### 1.4 Question et objectifs de recherche

Cette recherche vise à rendre compte de ce qui se passe au niveau de l'enseignement de la culture québécoise dans les classes d'immersion française dans des écoles primaires du Québec. Premièrement, nous voulons savoir si les enseignants d'immersion française du Québec intègrent la culture québécoise à leur enseignement. De plus, même si les programmes d'immersion française ont un objectif interculturel clair, le programme québécois, lui, ne dresse pas une liste concrète de repères culturels devant être enseignés en classe. Le choix revient donc à l'enseignant et il existe peu de renseignements sur les repères culturels québécois que les enseignants d'immersion française transmettent et sur leurs façons d'enseigner ces repères culturels.

En fonction de la problématique précédemment exposée, la question principale qui guide cette recherche est : comment la culture québécoise est-elle intégrée à l'enseignement en immersion française au troisième cycle du primaire?

Afin de répondre à cette question, nous formulons les objectifs suivants :

- 1) Analyser le contenu culturel québécois véhiculé dans les classes d'immersion française à travers les manuels utilisés, le matériel créé par les enseignants et les thèmes abordés en classe.



- 2) Identifier et analyser les méthodes et les approches d'enseignement de ce contenu culturel.

Au cours de ce premier chapitre, plusieurs concepts ont été introduits. Il est essentiel de bien comprendre les notions qui sous-tendent notre question de recherche afin de saisir toute l'ampleur de la problématique. Ces concepts-clés sont définis dans le prochain chapitre.

## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre explique plus en détails ce en quoi consiste l'immersion française au Québec et au Canada. De plus, le concept de culture est défini de même que les liens qu'il entretient avec la langue. Les différentes approches d'enseignement de la culture et les méthodes que les enseignants peuvent utiliser pour faire cet enseignement sont aussi présentées. Le point est fait sur l'état de la recherche en immersion française et, finalement, les modèles d'analyse retenus sont énoncés.

#### 2.1 L'immersion

##### 2.1.1 Perspectives historiques

Les programmes d'immersion française, qu'on appelait, au départ, programmes bilingues, ont débuté en 1965 à St-Lambert, en banlieue de Montréal. C'est le South Shore Protestant Regional School Board qui a créé ces programmes en réponse aux demandes de plusieurs parents (Tucker et d'Anglejan, 1972; Safty, 1992). Ces derniers croyaient fortement qu'une éducation bilingue permettrait à leurs enfants de mieux s'exprimer dans les deux langues de la communauté et qu'elle améliorerait la communication entre les deux groupes linguistiques. Ce programme comportait plusieurs buts. Il visait, outre le développement de l'habileté à s'exprimer oralement et par écrit en français, le développement des habiletés langagières dans la langue maternelle, la même réussite académique que les élèves suivant un

programme unilingue et l'appréciation de la langue et de la culture francophones (Safty, 1992).

Le programme a d'abord commencé par deux classes de maternelle où tous les élèves étaient issus de familles anglophones. Cinq ans plus tard, le programme a été offert de la maternelle à la cinquième année, à St-Lambert, ainsi qu'en maternelle et en première année dans cinq autres écoles du South Shore Protestant Regional School Board (Tucker et d'Anglejan, 1972). En quelques années, le programme a été instauré dans les écoles de Montréal et de Laval, ailleurs au Canada et même aux États-Unis avec l'espagnol (Rebuffot, 1988). Entre les années scolaires 1977-1978 et 1984-1985, il y a eu une augmentation de 247% d'élèves inscrits en immersion française au Canada (The CPF Immersion Registry, 1986-1987, dans Rebuffot, 1988). Aujourd'hui, c'est plus de dix-sept mille écoles à travers le pays qui offrent le programme d'immersion française, tant au primaire qu'au secondaire, favorisant ainsi le bilinguisme au Canada (Safty, 1991; Carnet du savoir, 2007).

Quatre facteurs expliquent la montée fulgurante des programmes d'immersion au Canada. Premièrement, l'augmentation des contacts culturels avec le reste de la planète a entraîné un changement d'attitude envers l'apprentissage d'une langue seconde. Puis, le caractère bilingue de l'identité canadienne est mieux accepté au sein de la société canadienne depuis une vingtaine d'années et le bilinguisme au niveau socioéconomique est désormais perçu comme utile. Aussi, les citoyens reconnaissent maintenant que le bilinguisme est un atout pour les déplacements au Canada et à l'étranger. Finalement, les anglophones, majoritaires, ne sentent pas leur langue menacée, même si leurs enfants sont éduqués en français (Safty, 1991).

Par ailleurs, l'immersion est un des programmes les plus efficaces d'enseignement des langues secondes et il est devenu une référence en méthodologie de l'enseignement des langues partout à travers le monde (Safty, 1988, 1992). Ce programme a souligné la nécessité de voir la langue comme un mode de communication, un outil à utiliser, plutôt que comme une matière à étudier. Il a également démontré qu'il est possible d'utiliser les principes linguistiques et sociolinguistiques de l'acquisition d'une langue maternelle en langue

seconde. À cet égard, l'immersion suppose qu'il est possible de créer, à l'école, un environnement similaire à celui où l'enfant apprend sa langue maternelle. L'enfant, dans son environnement scolaire, est donc constamment exposé à la même langue. Les enseignants servent de modèles aux enfants en utilisant un vocabulaire de plus en plus complexe en fonction du niveau de compréhension de l'enfant. Les élèves apprennent ainsi la langue par imitation, essais et erreurs. Tout comme dans l'apprentissage de la langue maternelle, la compréhension et l'expression orale sont les priorités des enseignants durant les premières années d'exposition à la langue. C'est dire que l'immersion privilégie l'approche communicative, puisqu'on cherche principalement à développer des compétences en communication. Les situations d'apprentissage à favoriser sont celles permettant l'expression orale afin que les élèves soient capables d'utiliser le français dans des situations authentiques (Safty, 1988, 1991). Ensuite, l'immersion suppose qu'une exposition précoce à une langue seconde est plus efficace qu'une exposition tardive. Dans un tel cas, il a été prouvé que les enfants peuvent acquérir une prononciation authentique, contrairement aux adultes, qu'ils maîtrisent mieux la langue à long terme et qu'ils développent de meilleures aptitudes pour l'apprentissage des langues en général (Brown, 1980; Krashen, Long et Scarcella, 1979; Edwards et Casserly, 1976; dans Safty, 1991).

### 2.1.2 Définitions et modèles de l'immersion

Tel que nous l'avons mentionné en début de chapitre, l'immersion s'est d'abord appelée éducation bilingue. L'éducation bilingue consiste en un programme où, durant une certaine période de temps, dans des proportions variées, de façon simultanée ou consécutive, l'enseignement est donné dans au moins deux langues, dont l'une est la langue maternelle de l'élève (Hammers et Blanc, 1983, dans Safty, 1992). Le but est de rendre les élèves compétents dans la langue seconde tout en maintenant et en développant leurs compétences dans leur langue maternelle (Stern, 1972, dans Safty, 1988). Il existe trois types d'éducation bilingue : l'enseignement dans les deux langues peut se faire en parallèle, l'enseignement peut être dispensé tout d'abord dans la langue maternelle, suivi d'une augmentation graduelle de l'exposition à la langue seconde jusqu'à ce que le temps d'enseignement dans la langue

seconde devienne égal ou supérieur à celui dans la langue maternelle et, enfin, l'enseignement peut être donné d'abord dans la langue seconde avec une augmentation graduelle de l'exposition à la langue maternelle, jusqu'à ce que le temps d'enseignement dans la langue maternelle devienne égal ou supérieur à celui dans la langue seconde (Hammers et Blanc, 1983, dans Safty, 1992).

L'immersion est la forme la plus courante d'éducation bilingue au Canada (Bibeau, 1982, dans Safty, 1992). Rebuffot (1993, p. 49) la décrit ainsi :

Une expérience communautaire d'éducation bilingue, plaçant de jeunes enfants du groupe linguistique canadien majoritaire dans une école primaire dont la langue d'enseignement est la langue seconde, langue du groupe minoritaire. Ce qui caractérise cette éducation bilingue, c'est l'apprentissage indirect de la langue seconde par de jeunes anglophones par le biais de matières scolaires enseignées dans cette langue.

Les élèves des classes d'immersion française sont anglophones, mais il faut comprendre que l'immersion française ne consiste pas en une immersion dans un environnement français. Il s'agit plutôt d'un enseignement de certaines matières scolaires en français. Au lieu de se centrer sur l'apprentissage de la langue en tant que tel, on se concentre sur l'apprentissage d'un contenu académique à travers la langue française (Safty, 1991). Les programmes d'immersion sont offerts dans des écoles anglophones où certains élèves, parfois tous, y reçoivent un enseignement complet ou en partie en français. La culture de l'école et les perspectives socioculturelles demeurent donc celles du monde anglophone (Safty, 1992).

Au Québec, les programmes d'immersion française doivent répondre aux exigences du Programme de formation de l'école québécoise (2001, p.124). Ce document définit ainsi l'immersion française :

Le programme d'immersion en français, langue seconde, permet à l'élève non francophone de développer ses compétences langagières en français dans un contexte où certaines disciplines sont enseignées en français et où l'apprentissage de la langue se fait par les textes. L'élève s'initie aux langages propres aux domaines de la mathématique, des sciences et de la technologie, des arts et de l'univers social.

Dans la classe d'immersion française, l'élève est donc initié à sa langue seconde par des textes, grâce auxquels il apprend le vocabulaire, la grammaire et la syntaxe de la langue. Cet apprentissage se fait à travers des matières scolaires autres que le français (la mathématique, les sciences et la technologie, les arts et l'univers social).

Au Québec, comme dans les autres provinces canadiennes, il existe différents modèles d'immersion, classés en fonction de l'âge auquel les enfants débutent le programme et du temps d'enseignement en français. L'immersion précoce ou en bas âge débute en maternelle ou en première année. Dans ce cas, les élèves apprennent à lire et à écrire d'abord dans la langue seconde. L'immersion intermédiaire commence à neuf ans, tandis que l'immersion tardive débute entre onze et quatorze ans. Lorsque toutes les matières sont enseignées en français, habituellement pour les trois premières années de la scolarité, on parle d'immersion totale. Les années suivantes, le temps d'enseignement en français diminue de 20 % à 60 %, tandis que la proportion de l'anglais augmente. Quand le temps d'enseignement est également partagé entre le français et l'anglais, durant toute la scolarité, on parle alors d'immersion partielle (Carnet du savoir, 2007).

En somme, l'immersion française, au Québec, connaît beaucoup de succès depuis sa création dans les années 1970. L'approche communicative privilégiée par l'immersion et des méthodes basées sur celles de l'acquisition de la langue maternelle font de ce programme un des plus efficaces dans l'apprentissage et la maîtrise de la langue seconde. Les différents modèles d'immersion existant permettent aux écoles d'adapter l'immersion française aux besoins, aux caractéristiques et aux exigences du milieu. Néanmoins, que l'on opte pour l'immersion précoce ou tardive, l'immersion totale ou partielle, la langue française demeure autant un objet d'apprentissage qu'un véhicule d'apprentissage, étant donné les autres matières scolaires enseignées en français.

## 2.2 La culture

### 2.2.1 Perspectives historiques

Dans la langue française, jusqu'au 16<sup>e</sup> siècle, le mot « culture » était utilisé pour désigner une partie de terre servant à l'agriculture (du latin *cultura*), puis pour désigner l'action même de cultiver la terre. C'est au milieu du 16<sup>e</sup> siècle que le sens figuré du terme « culture » est apparu pour parler de la culture d'une faculté, c'est-à-dire de son développement. Néanmoins, jusqu'au 18<sup>e</sup> siècle, l'usage du mot n'était pas fréquent et il n'était pas employé seul. Un complément le suivait généralement, comme s'il était nécessaire de préciser exactement ce qui était cultivé (culture des arts, cultures des lettres, etc.). Ce n'est que petit à petit que le terme « culture » a commencé à être utilisé seul pour désigner la formation de l'esprit, puis les savoirs de l'humanité. Au 19<sup>e</sup> siècle, on ne l'utilisait plus seulement pour parler du développement intellectuel de l'individu, mais aussi pour désigner les traits caractéristiques d'une communauté. Cependant, l'idée est demeurée imprécise, puisqu'il existait également une recherche d'une culture commune à tous les humains. L'unité de l'humanité avait préséance sur sa diversité (Cuche, 2004).

Dans la langue allemande, au 18<sup>e</sup> siècle, le mot *kultur* au sens figuré a évolué différemment. La culture faisait référence à ce qui permettait d'enrichir la vie intellectuelle et spirituelle de la classe intellectuelle allemande. L'intellect et la spiritualité sont ainsi devenus une spécificité de la nation allemande en général. C'est de cette façon qu'au 19<sup>e</sup> siècle, le mot *kultur* en est venu à désigner les réalisations artistiques, intellectuelles et morales d'une nation ou, en d'autres mots, son patrimoine (Cuche, 2004).

Bien que le sens du mot « culture » ait évolué depuis le 16<sup>e</sup> siècle, ce n'est qu'en 1871 qu'il y eut une première définition du terme, proposée par le Britannique Tylor : « Ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes, et toutes les autres aptitudes et habitudes qu'acquiert l'homme en tant que membre d'une société. » (Rocher, 1995, p. 105). Tylor a donc fait une énumération des éléments sociaux de la vie humaine propres à une collectivité, tout en spécifiant que la culture était

acquise au cours de la socialisation de l'individu (Cuche, 2004; Hofstede, 1984, dans Barmeyer, 2007).

Du reste, le concept de culture a continué de progresser et c'est à la fin du 19<sup>e</sup> siècle et au cours du 20<sup>e</sup> siècle, aux États-Unis, pays d'immigrants, que le concept s'est le plus développé. La culture y était vue comme un ensemble organisé de composantes dépendantes les unes des autres. Nous ne parlions plus seulement du contenu d'une culture, tel que la définition de Tylor le suggérait, mais aussi de son organisation (Cuche, 2004).

### 2.2.2 Définitions du concept de culture

En 1950, Lévi-Strauss propose la définition suivante de la culture (dans Cuche, 2004, p. 43) :

Toute culture peut être considérée comme un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. Tous ces systèmes visent à exprimer certains aspects de la réalité physique et de la réalité sociale, et plus encore, les relations que ces deux types de réalité entretiennent entre eux et que les systèmes symboliques eux-mêmes entretiennent les uns avec les autres.

Tout comme Tylor, Lévi-Strauss inclut dans sa définition les éléments sociaux de la vie humaine, mais il ajoute que tous ces éléments sont en réalité des symboles, donc porteurs de sens, par lesquels les humains expriment la réalité qui leur est propre et les relations entre les différentes sphères physiques et sociales de leur vie. Ces systèmes symboliques sont interreliés et ils n'évoluent pas indépendamment les uns des autres.

Pour Geertz aussi (1987, dans Barmeyer, 2007), la culture est un ensemble de significations. En connaissant ces significations, l'individu peut faire une correcte interprétation des symboles, des signes et des attitudes véhiculées dans la communauté. Ceci amène à concevoir la culture comme un système de communication. Pour Sapir (1921, dans Cuche, 2004), la culture consiste en l'ensemble des significations utilisées lors d'une interaction, entraînant une production de sens.



Au Québec, le sociologue Guy Rocher (1995, p. 109) définit la culture ainsi:

Un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte.

Nous pouvons donc ajouter aux conceptions de la culture précédemment expliquées qu'elle est une action humaine, tant cognitive qu'affective, et que c'est en observant les actions humaines qu'on peut déduire les éléments qui composent une culture. Les connaissances, les idées, les sentiments, peu importe la façon dont ils sont exprimés, font partie de la culture. Aussi, les manières de penser, de sentir et d'agir d'un groupe peuvent être formalisées, par exemple lorsqu'il s'agit de lois ou de protocoles, mais elles le sont beaucoup moins dans les domaines où l'interprétation occupe une plus grande place, comme en art. De plus, les normes et les valeurs culturelles sont apprises. Enfin, les manières de penser, de sentir et d'agir doivent être pratiquées et considérées comme idéales par assez de personnes pour qu'on puisse parler d'un groupe. Il y aurait donc une pluralité de cultures étant donné la pluralité des groupes et des sociétés (Rocher, 1995).

Dumont (1994, dans Barmeyer, 2007, p. 8) ajoute :

La culture est un phénomène collectif qui comprend également des modèles de comportement quotidiens comme la manière de se saluer, les habitudes de consommation, etc., phénomène partagé par les individus d'un groupe vivant dans le même environnement social.

De cela, retenons que la culture est collective et que les membres d'une même collectivité partagent des savoirs, des valeurs, voire même des sentiments, et des comportements. Comme le concevait Durkheim, cette conscience collective, puisqu'elle précède l'individu et existe avant lui, s'impose à lui. Dès sa naissance, l'homme est exposé aux normes de la société et par la socialisation, il construit un système émotionnel et cognitif propre à la société dans laquelle il évolue. L'être humain devient culturellement programmé au fil de ses expériences sociales avec la famille, avec ses amis et à l'école. C'est de cette façon que l'être humain acquiert des modèles de penser et d'agir, des valeurs et des comportements qui deviennent, pour lui, des règles de vie (Cuche, 2004).

Cuche (2004) et Barmayer (2007) ajoutent à tout cela que la culture est dynamique et plus ou moins homogène. En d'autres termes, une culture n'est jamais pure. Elle est pénétrée d'éléments d'autres cultures et elle se modifie au fil du temps et des contacts entre les sociétés, d'où son caractère dynamique.

Bref, Barmeyer (2007, p.11) résume ainsi le concept de culture :

Système inconscient de valeurs et de normes influençant le comportement, a une fonction porteuse de sens d'orientation et d'ordonnement, qu'elle est créée par des humains, apprise dans une communauté, partagée et transmise collectivement.

La culture comprend donc les éléments sociaux de la vie de l'homme, tant les normes et les comportements attendus dans une société donnée, la langue et le patrimoine collectif. Chacun de ces éléments est porteur de sens. En d'autres mots, ils sont des symboles par lesquels les humains expriment leur réalité. La connaissance de ces symboles permet d'interpréter correctement les signes encourus dans la communauté. La culture est donc une sorte de système de communication. Elle s'impose aussi à l'humain de par son appartenance à un milieu donné; il s'approprie sa culture au fil des contacts sociaux avec sa communauté.

En fait, chaque culture possède une ou plusieurs caractéristiques qui la rendent particulière. Ces caractéristiques, influençant les comportements des gens, s'expriment à travers la langue, les croyances, les traditions et l'art. Tel que le voyait Benedict, c'est le schéma de pensée et d'action d'un groupe qui caractérise sa culture (Cuche, 2004). Les frontières culturelles ne sont donc pas nécessairement géographiques ou nationales. Un groupe se forme de personnes ayant une vision et des intérêts communs. Même si nous partageons la même frontière géographique, nos appartenances culturelles peuvent différer de par nos valeurs politiques ou générationnelles, par exemple (Zarate, 1986). Dans une nation, on n'a pas nécessairement affaire à une seule culture. On y retrouve des sous-cultures ou encore des cultures parallèles, basées sur des caractéristiques communes, telles la religion, la génération ou encore la langue (Cuche, 2004). Voilà qui s'applique bien à la réalité canadienne où un pluralisme culturel est clairement présent. Le Québec, de par sa majorité

francophone, est visiblement une aire culturelle à part entière. La communauté anglophone du Québec est, elle aussi, une aire culturelle en soi.

#### 2.2.4 Conceptions de la culture en éducation

Selon Legendre (2005), l'éducation serait le meilleur moyen de transmettre la culture d'une communauté. Voyons donc les conceptions de la culture préconisées par le domaine de l'éducation et celui des langues secondes.

Comme première conception, nous retenons les propos de Kramsh (1988, dans Roy, 1993, p. 352). Elle définit la culture comme « la connaissance du monde et du savoir acquis et partagé sans lequel il ne peut y avoir de transaction langagière, c'est tout le contexte de communication sans lequel il ne peut y avoir ni interprétation ni négociation de sens. » Cette définition est intéressante pour le domaine des langues secondes, car la culture y est vue comme un mode de communication. Si on ne connaît pas la culture de la communauté, on ne peut communiquer correctement avec les gens de ce groupe.

Toujours dans le domaine des langues secondes, l'Étude nationale sur les programmes de français de base (1990, p.3) propose qu'une définition anthropologique soit appliquée au Canada dans le cadre de l'enseignement des cultures secondes : « La culture, c'est le cadre de vie, le mode de vie et les façons de se comporter, de penser d'une communauté dont l'histoire, la géographie, les institutions et les signes de reconnaissance sont distincts et la distinguent, à un degré plus ou moins grand, de toute autre communauté. » Une conception anthropologique implique que le nombre de cultures aille de pair avec le nombre de communautés. Ce que la communauté crée, garde et transmet aux autres générations fait partie de la culture et cet héritage permet à l'identité sociale de se prolonger (Côté et Simard, 2007).

Parallèlement, Côté et Simard (2007) croient que, dans un cadre scolaire, la culture doit être vue à la fois comme objet et comme rapport. Elle est objet lorsqu'on pense aux

réalisations faites par l'homme, alors qu'elle est rapport lorsqu'on fait référence à la relation existante entre la culture et l'individu, les autres et le monde (Gouvernement du Québec, 2003).

Quant au gouvernement du Québec (2003), bien qu'il admette qu'il soit impossible de faire consensus sur la définition du terme « culture », il relève quelques définitions approuvées par un assez grand nombre de personnes pour être considérées comme communes dans notre société. Nous présenterons ici celles du Petit Larousse 2004 et de Legendre dans le Dictionnaire actuel de l'éducation (2005). Pour le Petit Larousse 2004, la culture fait référence aux usages, aux coutumes, à la religion et aux réalisations artistiques et intellectuelles propres à un groupe ou à une société donnée.

Pour sa part, Legendre (2005) propose une définition plus étoffée. Ce sont d'abord les phénomènes sociaux (religieux, moraux, esthétiques, scientifiques, etc.) d'une communauté qui définissent une culture. Ce sont les manières de voir, de sentir, de percevoir, de s'exprimer, de réagir et de penser, de même que les réalisations, les habitudes, les traditions, les coutumes, les institutions, les normes, les valeurs, les croyances, les loisirs et les aspirations qui contribuent à différencier un groupe d'un autre et à en marquer l'unité. En fait, la culture est composée d'aspects anthropologiques (institutions et traditions), historiques, artistiques, littéraires, linguistiques, sociologiques, territoriaux, scientifiques, technologiques, médiatiques, etc.

En ce qui a trait au Programme de formation de l'école québécoise (2001, p.4), il demeure vague sur son acception du terme *culture*. Il y est simplement mentionné qu'elle est vue « comme le fruit de l'activité de l'intelligence humaine, non seulement d'hier mais d'aujourd'hui. »

### 2.3 La relation entre la langue et la culture

La question du lien entre la langue et la culture ne date pas d'hier. Déjà, en 1774, Herder expliquait la pluralité des cultures par la pluralité des langues (Cuche, 2004). À cela, Williams (dans Forquin, 1989) ajoute que ceux qui parlent une même langue ont en héritage les mêmes traditions.

En réalité, la langue et la culture sont interdépendantes. Si la langue permet de transmettre la culture, la langue elle-même est affectée par la culture (Cuche, 2004). La culture est transmise par le langage et le langage reflète les habitudes culturelles (Lévi-Strauss, 1958, dans Cuche, 2004). De plus, la langue est une manifestation culturelle et on emploie cette même langue pour expliquer d'autres manifestations culturelles (Damen, 1986, dans Courchène, 1996; Byram, 1992).

Dans le même ordre d'idées, les significations culturelles et les idées sont exprimées en symboles et un symbole des plus importants est la langue. C'est donc grâce à la langue que les valeurs, les habitudes, les attitudes et les savoirs d'une société sont transmis. De plus, le sens donné par un groupe culturel à un artefact ou à une action passe par la langue. Ces significations sont le miroir de la culture du groupe (Geertz, 1975, dans Byram, 1992). À l'inverse, pour être en mesure d'analyser les significations culturelles exprimées dans la langue, il faut connaître et comprendre la culture du groupe (Byram, 1992). Puisque les valeurs, les significations et les pratiques d'un groupe sont imprégnées dans le langage, il importe d'apprendre une langue comme elle est parlée par le groupe (Byram et Fleming, 1998).

La culture peut aussi être vue comme contenu dans la pragmatique et la sémantique de la langue. Dans ce cas, on limite la culture aux aspects encodés dans le langage; la langue contient donc la culture. Le langage se développe à travers les pratiques d'une communauté. Les façons de vivre, les structures sociales et les valeurs de cette communauté vont marquer la langue dans sa pragmatique et sa sémantique. En d'autres termes, elles dicteront les conventions, les règles de politesse, de rhétorique, etc. La langue exprime les informations culturelles et les façons de vivre de la communauté. Dans l'enseignement d'une langue

seconde, on doit faire prendre conscience aux étudiants que certains aspects linguistiques sont culturels et leur montrer les différences pragmatiques et sémantiques entre leur langue maternelle et la langue seconde (Byram et Risager, 1999).

#### 2.4. Les approches d'enseignement de la culture et le passeur culturel

Un des objectifs de cette recherche consiste à identifier et à analyser l'approche d'enseignement de la culture des enseignants (sect. 1.4). Les chercheurs Crozet, Liddicoat et LoBianco (1999) relèvent quatre différentes approches d'enseignement de la culture.

La première est *l'approche traditionnelle*. Cette vision de l'enseignement de la culture s'intéresse surtout à la haute culture, particulièrement à la littérature. Le but premier de l'apprentissage de la langue n'est pas la communication orale avec les interlocuteurs natifs. On n'étudie pas les textes parce qu'ils sont porteurs d'aspects culturels, mais plutôt parce que ce sont des écrits importants qu'il est bien vu d'avoir lus.

La deuxième approche est *l'étude culturelle*. On apprend la langue pour communiquer avec les interlocuteurs natifs, mais la dimension culturelle consiste plutôt en une accumulation de connaissances factuelles sur un pays. La communication est importante, mais on ne tient pas compte de la culture de l'autre.

Il existe ensuite l'approche *des pratiques culturelles* qui mène à la compréhension des valeurs et des pratiques caractérisant une culture donnée. Si cette approche présente la culture plus en profondeur que les deux précédentes, l'étudiant n'est pas poussé à dépasser les limites de sa propre culture et c'est toujours en lien avec celle-ci qu'il interprètera l'autre culture.

Enfin, la dernière approche, aujourd'hui en émergence, consiste en *l'enseignement interculturel des langues* (voir sect. 1.2.2). Elle a pour but de développer la compétence interculturelle à travers l'apprentissage d'une langue étrangère. Le développement de la tolérance, de l'harmonie entre les sociétés, de la compréhension lors de rencontres

interculturelles et des liens entre la langue et la culture sont les éléments clés. L'enseignant doit présenter les aspects culturels en démontrant clairement comment ils sont attachés à l'usage de la langue. La culture n'est pas amenée comme un complément à l'étude de la langue, mais comme lui étant intrinsèquement liée. Par exemple, on démontre comment la culture imprègne un texte écrit ou oral et qu'elle est présente dans toutes les structures linguistiques. De plus, on considère très importantes la distinction et la comparaison entre la langue et la culture maternelles des étudiants et la langue et la culture secondes. Enfin, on amène les élèves à trouver une position médiane, un point de rencontre, entre les deux cultures. Il est important de comprendre qu'en aucun cas on ne vise l'assimilation de la culture de l'autre par les élèves, mais plutôt l'adoption d'une position dans laquelle ils sont confortables pour interagir avec les gens de l'autre culture. Le rôle de l'enseignant est d'outiller et de supporter l'étudiant dans la résolution des conflits qu'il vivra en tentant de concilier sa culture et celle de l'autre (Crozet et Liddicoat, 1997; 1999).

En regardant de plus près ces quatre approches, nous pouvons noter une gradation entre elles. L'approche traditionnelle n'accorde de l'importance qu'à tout ce qui touche la haute culture. Les tenants de cette approche donnent donc peu de valeur aux coutumes, aux manières de vivre et au respect et à la compréhension de la culture de l'autre dans une interaction. Quant aux tenants de l'étude et des pratiques culturelles, ils accordent une certaine importance à la culture de la langue seconde. Dans le premier cas, l'apprentissage de connaissances factuelles sur une société est privilégié. Dans le deuxième, la compréhension des valeurs et des pratiques d'une culture est valorisée, ce qui n'est pas à négliger. Cependant, on ne démontre pas les liens que la culture entretient avec la langue ni ne cherche à développer un rapport de compréhension et de décentration de sa propre culture. Si, en classe d'immersion, les enseignants intègrent les valeurs et les pratiques culturelles québécoises à leur enseignement, c'est un pas dans la bonne direction. Or, puisque le développement d'une position médiane, de l'habileté à se décentrer de sa propre culture et la découverte de la présence de la culture dans tous les aspects de la langue sont essentiels, ce sont les défenseurs de l'enseignement interculturel des langues qui accordent l'importance la plus considérable à la culture dans l'enseignement des langues secondes. Les étudiants y développent l'habileté à communiquer en tenant compte de la culture de l'autre, devenant

ainsi de plus en plus aptes à se décentrer de leurs propres référents. Cette approche serait donc un idéal à atteindre pour les enseignants des langues secondes et d'immersion française.

En plus des approches d'enseignement de la culture, nous retrouvons dans la littérature le terme *passeur culturel* (Zakharthouk, 1999, dans Gohier, 2002). L'enseignant en tant que passeur culturel doit faciliter le passage de l'élève vers l'autre culture en encourageant le questionnement sur celle-ci, pour éventuellement rendre la culture signifiante par l'intériorisation. L'enseignant doit partir des intérêts de l'élève, de sa sensibilité et de ses questionnements pour l'amener vers l'univers culturel. Ce concept du passeur culturel est adopté par le gouvernement du Québec (2003) pour qui les enseignants doivent pleinement assumer ce rôle. La dimension culturelle doit être intégrée à l'enseignement en exploitant les repères culturels significatifs de la société à l'étude.

## 2.5 Méthodes d'enseignement de la culture

Nous nous attardons maintenant aux méthodes d'enseignement de la culture existantes, puisque nous avons pour objectif d'identifier et d'analyser celles utilisées par les enseignants pour enseigner le contenu culturel (sect. 1.4) Afin d'intégrer la culture à l'enseignement, l'Étude nationale sur les programmes de français de base (1990) préconise une démarche pédagogique en cinq paliers : sensibiliser, informer, contextualiser, interpréter et actualiser. Concrètement, cela veut dire que l'enseignant doit d'abord cibler un repère culturel inconnu ou sur lequel les élèves ont des préjugés et donner aux élèves des informations factuelles sur cet élément (sensibiliser). À cette étape, l'enseignant fournit en fait des repères aux élèves sur les manières de pensée et de vivre de la culture seconde (informer). Après s'être attardé sur les faits, l'enseignant doit ensuite présenter aux élèves les divers points de vue de la situation qui existent chez les francophones, mais aussi chez les anglophones. Le but d'un tel exercice est de faire comprendre que la culture n'est pas homogène (contextualiser). Ensuite, à travers les informations et les points de vue présentés, l'élève est appelé à relever les référents culturels et à les interpréter, non en fonction de sa propre culture, mais à la lumière des repères culturels francophones qu'il connaît (interpréter). Enfin, l'idéal est de relier les



apprentissages à la réalité sociale des élèves et de leur milieu. On insiste également sur l'importance de relier les repères culturels présentés à des personnes réelles ou à des personnages (actualiser).

Par ailleurs, Courchène (1996) fait ressortir, après avoir consulté maints auteurs (Crawford-Lange et Lange, 1984; Seelye, 1984; Damen, 1986; Bailey, 1991; et York, 1991, 1992), différentes méthodes pouvant être utilisées pour faire la promotion de la culture en classe. Il relève l'étude de cas, l'étude comparative d'événements culturels, l'étude d'incidents aux problématiques interculturelles, la présentation de faits culturels, les simulations, les jeux de rôle, les histoires et les films. Courchène explique que le but de toutes ces techniques est de placer l'étudiant dans la peau de l'autre en lui faisant vivre des expériences que ce dernier pourrait vivre. On aide ainsi l'élève à développer une meilleure compréhension des sentiments de l'autre. Byram et Risager (1999) ajoutent que des méthodes telles que l'utilisation de la télévision et des technologies, l'étude de stéréotypes et l'effet miroir devraient être utilisées par les enseignants. Enfin, une recherche d'Aleksandrowicz-Pedich et al. (2005) souligne les méthodes utilisées par les enseignants européens de langues étrangères pour faire comprendre d'autres cultures à leurs élèves. Les moyens relevés passent par le choix de sujets de portée culturelle dans les manuels, le partage de l'expérience personnelle de l'enseignant, la mise en lumière des différentes façons de percevoir les choses, l'encouragement d'échanges physiques ou par correspondance avec les gens de l'autre culture, l'utilisation de textes littéraires, de vidéos, de bandes dessinées, de chansons, de films, les discussions, l'étude de cas et la simulation.

D'un autre côté, Zarate (1986) et Safty (1991) privilégient l'approche thématique. L'enseignant devrait choisir un fait social précis (la chanson, la femme, etc.) et sélectionner des témoignages individuels de même que des points de vue généraux sur le sujet, tous issus de la communauté à l'étude. Le but est de faire apprendre l'essentiel sur le sujet en comparant les documents les uns aux autres. Des documents plus généraux permettent de tempérer les témoignages individuels qui, eux, montrent la quotidienneté d'un document plus abstrait.

De plus, Zarate (1986), l'Étude nationale sur les programmes des français de base (1990) et Roy (1993) soulignent l'importance d'utiliser des documents authentiques oraux et écrits dans la classe, car cela permet de montrer les réalités socioculturelle et linguistique telles qu'elles sont, sans embellissement. Aussi, cela donne l'occasion aux élèves d'avoir une relation directe avec l'autre culture, d'en avoir une vision actuelle et récente et d'être en contact avec un langage plus près de la réalité que ce qu'on retrouve dans les livres d'exercices. Cela amène l'élève à développer de l'empathie et une meilleure compréhension du monde en exploitant la signification du matériel authentique. Il y a une multitude de documents authentiques qui peuvent être utilisés, tels les enquêtes, les interviews, les émissions de radio ou de télévision, la publicité, la photographie, les films, la littérature, les faire-part, les chansons et les extraits de médias écrits ou parlés. Ceux-ci peuvent sensibiliser les élèves à différentes façons de voir un même événement. Un autre outil intéressant pour les enseignants est le récit de vie. En complémentarité avec d'autres documents, il permet, en présentant une personne ordinaire, de donner une description du quotidien et des pratiques culturelles individuelles, ainsi que de présenter l'évolution à travers le temps de certains aspects sociaux. Parce que l'élève a un modèle bien réel sur lequel se baser, le passage entre sa culture et la culture cible se trouve facilité (Zarate, 1986).

Ainsi, les méthodes qui s'offrent aux enseignants pour exploiter la culture de la langue seconde en classe sont nombreuses. Ils peuvent opter pour une démarche plus structurante, telle la démarche en cinq paliers proposée par l'Étude nationale sur les programmes de français de base, ou encore choisir une approche thématique. D'autres méthodes s'offrent également à l'enseignant, comme l'étude de cas, les jeux de rôle, l'étude des stéréotypes, la correspondance et l'utilisation de documents authentiques.

## 2.6 Le contenu culturel

Il peut être difficile pour les enseignants de choisir un contenu culturel, d'abord à cause de l'étendue de la culture, mais aussi parce qu'il n'existe pas de guide précis sur les repères culturels à intégrer à l'enseignement (Lambert, 1999; Tardif et Mujawamariya, 2002). Étant

donné qu'un des objectifs de cette recherche est en lien avec le contenu culturel véhiculé en classe d'immersion française (sect. 1.4), voyons ce que la littérature dit à ce sujet.

Au Canada, le syllabus culture de l'Étude nationale sur les programmes de français de base (1990) propose cinq domaines importants à couvrir au cours de la scolarité des élèves en français langue seconde, le premier étant *la présence des francophones*. Dans ce domaine, l'enseignant doit d'abord valoriser les communautés francophones locales, puis provinciales et nationales. Il faut montrer que le fait français est moderne et vivant, qu'il ne s'agit pas seulement de folklore, et que le peuple francophone a contribué à fonder le Canada. Le second domaine culturel devant être couvert par un programme de français langue seconde au Canada est *l'histoire des francophones*. Il s'agit premièrement de montrer la contribution des francophones à la vie canadienne moderne. De plus, les élèves doivent être initiés aux événements et aux figures significatives des communautés francophones, particulièrement à celles qui ont marqué leur destin et leurs comportements. Ensuite, le troisième domaine à inclure dans un programme touche *les différents parlers des francophones*. Ce que les enseignants doivent démontrer est qu'il existe plusieurs variantes du français et plusieurs accents à l'échelle nationale et internationale et qu'aucun ne représente un standard à atteindre. *Le quotidien des francophones* est le quatrième domaine. Les repères culturels de ce domaine doivent mettre en lumière les situations concrètes quotidiennes des francophones en tenant compte qu'ils sont minoritaires au pays. Finalement, le dernier domaine est *le bilinguisme canadien*. Les enseignants doivent ici faire prendre conscience que le français est reconnu dans la Constitution et devrait, par conséquent, être connu de tous les Canadiens.

Enfin, les repères culturels du programme d'immersion française québécois mettent l'accent sur les textes. Les textes narratifs, informatifs, expressifs, de dialogue et littéraires sont à l'honneur. Les autres repères culturels devant être présents en classe d'immersion sont les expressions idiomatiques, les expériences culturelles (découvrir les événements, les personnalités et les manifestations de la culture) et la fréquentation de lieux en rapport avec la culture. Parmi les repères culturels que les élèves doivent acquérir pour mieux maîtriser la langue, on retrouve les conventions de communication orale et écrite, sans plus de précision.

## 2.7 État de la recherche sur l'immersion française et la culture

### 2.7.1 Les recherches portant sur le développement des habiletés de l'élève

Même si la culture est un élément fondateur dans la formation linguistique, il a été expliqué au chapitre précédent que les recherches s'intéressant à l'intégration de la culture en classe d'immersion française sont rares (sect. 1.3). Les recherches les plus importantes en immersion s'intéressent d'abord aux conséquences de l'apprentissage d'une langue seconde sur la langue maternelle. Par exemple, Lambert et Tucker (1972, dans Safty, 1988) ont découvert que les habiletés développées dans la langue seconde se transféraient dans la langue maternelle. Quant à Dank et McEachern (1979, dans Safty, 1988), ils ont démontré que le développement de la lecture n'est pas incommodé parce qu'il est enseigné dans une langue seconde. Puis, plusieurs chercheurs (Swain, 1978, Bruck, Lambert et Tucker, 1976, dans Safty, 1988) se sont penchés sur les habiletés de compréhension et de communication des élèves des programmes d'immersion précoce et tardive. Il en est ressorti que l'immersion précoce est la forme d'immersion la plus efficace pour conférer ces habiletés.

Pour sa part, Rebuffot (1988), citant Genesee, Lapkin et Swain, maintient que les recherches en immersion ont principalement tenté de répondre à quatre questions. La première porte sur l'effet d'un enseignement en français sur le développement de l'anglais. Nous savons maintenant que le fait de suivre un programme en français n'a pas d'effet négatif sur le développement de la langue maternelle (Genesee, 1987, dans Genesee, 1991) et que les élèves d'immersion maintiennent les standards de réussite de leurs collègues éduqués en anglais (Swain et Lapkin, 1982). La seconde question concerne le niveau de compétence en français atteint par les élèves. Les habiletés en compréhension orale et en lecture des élèves d'immersion se rapprochent, rendus en huitième année, de celles des interlocuteurs natifs. Les habiletés à parler et à écrire demeurent moins élevées que celles des interlocuteurs natifs, mais les élèves arrivent à s'exprimer sans grande difficulté (Swain et Lapkin, 1982). Troisièmement, on a questionné l'effet de l'étude d'autres matières que le français, dans cette langue, sur le rendement académique des élèves. Ainsi, il n'y a pas d'effet négatif sur le rendement académique, puisque la réussite académique atteint le même niveau que lorsque la matière est enseignée dans la langue maternelle (Swain et Lapkin, 1982; Genesee, 1987 dans

Genesee, 1991). En dernier lieu, les chercheurs se sont demandé quelles étaient les conséquences de l'étude de deux langues sur le développement intellectuel. Aucun résultat de recherche ne laisse penser que l'exposition à une éducation bilingue créerait une confusion cognitive. La croissance intellectuelle progresse normalement, voire même plus rapidement dans un contexte d'immersion totale précoce (Safty, 1992).

### 2.7.2 Les recherches portant sur la culture

Les quelques recherches s'intéressant précisément à l'immersion française et à la culture ont été présentées dans la problématique afin de démontrer la pertinence de notre recherche (sect. 1.3). Nous complétons ici leur analyse.

La recherche d'Hardy (1995) a permis de découvrir qu'aucun programme québécois de langue seconde ne suggère de contenu culturel à enseigner ou de matériel et d'outil didactique afin d'enseigner la culture. On n'y précise pas non plus si elle doit être enseignée de façon explicite ou implicite. Toutefois, il faut apporter quelques nuances à ces conclusions. Rappelons que le programme d'immersion n'a pas été étudié et que les programmes analysés ne sont pas ceux en vigueur aujourd'hui. Nous avons vu que, suite au rapport Inchauspé, une dimension culturelle a été intégrée au Programme de formation de l'école québécoise (2001) (sect. 1.1). Il est donc possible que les résultats de la recherche d'Hardy ne soient plus justes aujourd'hui.

Nous avons également parlé, dans la problématique, de la recherche de Clark (1995) sur la connaissance de la culture francophone d'élèves d'immersion française de neuvième année de St-John's. Clark a également cherché à savoir si les élèves différenciaient les éléments culturels québécois et canadiens de ceux français. Elle s'est servie d'un questionnaire à choix multiples et une attention particulière a été portée à ce que les questions correspondent à ce que les élèves devraient connaître à cet âge, tant les filles que les garçons, et qu'ils ne puissent pas se baser sur leur propre culture pour obtenir la bonne réponse. Le tiers des questions portait sur les arts, la littérature et la musique. Un autre tiers était en lien avec les

croyances, les attitudes, les valeurs, les comportements et le parler des francophones. Le dernier tiers concernait les faits historiques et géographiques, les héros et les vilains. Clark juge les résultats aux trois catégories de questions satisfaisants, puisqu'il n'y a qu'à sept questions sur vingt-neuf que moins de 50% des répondants ont obtenu la bonne réponse. De plus, seulement 3% des répondants ont eu un score total inférieur à 50%. Cela démontre que les élèves d'immersion française possèdent des connaissances sur la culture francophone, malgré l'absence d'un syllabus d'enseignement de la culture.

Concrètement, cela se traduit par un résultat moyen de 7,61 pour les dix questions sur les croyances et les comportements. En comparaison, le résultat moyen des questions portant sur l'histoire et la géographie est de 7,08 et, pour les questions sur l'art, la littérature et la musique, il est de 4,94. C'est donc dans le domaine des arts où les lacunes sont les plus présentes. Les attitudes, les croyances, les niveaux de langue et les comportements sont les mieux connus. C'est une découverte significative, puisque ce sont là les aspects les plus importants à maîtriser dans la communication.

Par contre, cette recherche porte sur la culture francophone au sens large. Les questions posées se rapportent autant aux communautés francophones du Canada que celles d'Europe. Comme le suggère l'Étude nationale sur les programmes de français de base (1990), les élèves doivent, à prime abord, acquérir des connaissances culturelles sur les communautés francophones locales et provinciales. Or, la recherche de Clark ne démontre pas si les communautés locales et provinciales sont mieux connues que les communautés européennes, d'autant plus que le test démontre que les élèves ne différencient pas les cultures francophones entre elles. De plus, les élèves ont répondu à certaines questions en transférant leurs propres expériences dans la culture seconde, ce qui démontre qu'ils n'ont pas développé l'habileté à se décentrer de leur propre culture ni à analyser l'autre culture à partir de référents autres que les leurs. On peut donc se demander si ces habiletés sont enseignées.

Une autre limite de cette étude, abordée dans la problématique, concerne le manque d'information sur l'origine des connaissances culturelles des élèves. Nous pouvons également nous demander si les élèves connaissent mieux les repères culturels liés aux attitudes et aux

comportements parce que c'est ce type de repère culturel qui est le plus présent en classe. À l'inverse, nous pouvons nous demander si les élèves connaissent moins bien la culture liée aux productions culturelles parce que ces repères culturels sont moins intégrés à l'enseignement.

Enfin, on ne peut passer sous silence l'Étude nationale sur les programmes de français de base (1990). Bien que cette étude se soit attardée sur les programmes de français langue seconde de base, et non sur l'immersion, ses résultats et les questions qu'elle soulève n'en demeurent pas moins pertinents. Elle visait à examiner les programmes de français langue seconde au Canada et à rassembler les idées, les expériences et les recherches sur les approches pédagogiques, entre autres, afin d'améliorer de façon significative la qualité du français de base. Cela a donné naissance à quatre syllabi, dont celui sur la culture, outils sur lesquels les chercheurs souhaitent voir les concepteurs de programmes se baser.

Dans le syllabus culture de l'étude, nous retrouvons les résultats d'une enquête sur les pratiques d'enseignement de la dimension culturelle en français langue seconde, au Canada. Quarante-cinq enseignants et vingt-deux administrateurs de toutes les provinces canadiennes, à l'exception du Québec, ont répondu à un questionnaire. Après analyse, les questions fermées du questionnaire démontrent que 85% du matériel utilisé par les enseignants provient de source commerciale. Les enseignants utilisent donc beaucoup d'ensembles d'enseignement déjà préparés, de matériel audio-visuel (journaux, revues, films, cartes postales, émissions de radio ou de télévision, etc.) et des livres. Quant aux questions ouvertes, leur analyse démontre que les thèmes les plus abordés en classe sont les traditions canadiennes-françaises, la cuisine et la dégustation de certains mets, la musique, les légendes et les comptines. Les enseignants parlent le plus souvent du Québec, mais d'autres communautés francophones du pays sont aussi présentées, comme l'Acadie. Les méthodes les plus utilisées sont les projets de recherche, les clubs de langue dans l'école, l'interview de francophones, le théâtre, la simulation et diverses activités faites en classe. Les chercheurs ont également remarqué qu'un plus grand effort d'intégration de la dimension culturelle à l'enseignement semblait être fait au primaire, tandis qu'au secondaire, la culture était plutôt transmise à travers les textes. Bref, la conclusion de cette recherche est que la majorité des

enseignants incluent certains repères culturels canadiens-français dans leur programme, l'accent étant surtout mis sur les traditions et les célébrations. Cependant, rappelons qu'aucun des répondants n'enseignait au Québec, que seuls deux répondants enseignaient au primaire et que cette étude s'intéressait au français langue seconde de base et non à l'immersion. Le temps que les enseignants d'immersion française passent avec leurs élèves est nettement supérieur à celui des enseignants de français de base, laissant ainsi potentiellement plus de temps de classe à accorder à la culture, malgré qu'ils doivent enseigner d'autres matières.

## 2.8 Modèles d'analyse

Avant d'aborder la méthodologie de notre recherche, nous tenons à conclure ce cadre théorique en présentant les modèles d'analyse desquels nous nous servirons. Ceux-ci permettront de déterminer, tel qu'annoncé dans la problématique (sect. 1.4), comment la culture québécoise est intégrée à l'enseignement dans les classes d'immersion française du troisième cycle du primaire. Plus précisément, les modèles d'analyse aideront à déterminer quel est le contenu culturel québécois véhiculé dans les classes d'immersion française et les méthodes d'enseignement de ce même contenu. Nous pourrons aussi situer les enseignants dans une approche d'enseignement de la culture. Trouver réponses à ces questions compte, puisque le rehaussement culturel est un des objectifs visés par le Programme de formation de l'école québécoise. Sans l'intégration de la culture à l'école et sans l'implication des enseignants, ce but peut difficilement être atteint (Gouvernement du Québec, 2003).

Pour les besoins de cette recherche et parce que nous accordons beaucoup d'importance au développement d'un rapport de compréhension face à la culture québécoise, nous adoptons la conception de la culture vue comme un ensemble de symboles dont la découverte du sens doit trouver sa place dans la salle de classe. Connaître le sens des symboles, qu'ils soient linguistiques, économiques, artistiques ou qu'ils concernent les valeurs et les façons de pensée, est essentiel à une communication signifiante. Nous croyons en l'interdépendance de la langue et de la culture. Ajoutons que le contexte et les enjeux sociaux entourant un phénomène et une production culturelle sont d'une grande importance



pour en comprendre le sens, ainsi que les raisons pour lesquelles cet élément a été transmis à travers les générations (Côté et Simard, 2007). De plus, nous reconnaissons que la culture est dynamique et hétérogène. C'est pourquoi plusieurs valeurs et points de vue différents coexistent dans un même groupe culturel. Les élèves doivent donc être sensibilisés tant aux phénomènes culturels d'aujourd'hui qu'au patrimoine d'autrefois et aux différentes visions existantes dans la société québécoise francophone.

En ce qui concerne le contenu culturel véhiculé en classe, nous accordons une grande importance à celui que le syllabus culture de l'Étude nationale sur les programmes de français de base (1990) propose (sect. 2.6). Comme le programme d'immersion française québécois demeure vague sur le contenu culturel à intégrer à l'enseignement, nous avons choisi de nous baser sur celui recommandé par l'étude canadienne la plus importante en français langue seconde. C'est donc ce contenu qui nous servira de guide lors de l'analyse du contenu culturel véhiculé dans la classe de nos répondants. Rappelons que ce programme couvre cinq domaines culturels : la présence des francophones, l'histoire des francophones, le parler des francophones, le quotidien des francophones et le bilinguisme canadien.

Nous retenons également les approches d'enseignement de la culture relevées par Crozet, Liddicoat et LoBianco pour l'analyse des données (sect. 2.4). Chacune de ces quatre approches intègre différemment la culture à l'enseignement. Nous déterminerons donc dans quelle approche se situent les enseignants participant à cette recherche en fonction du contenu culturel qu'ils véhiculent en classe et de leur façon de l'enseigner. Par exemple, un enseignant qui intègre beaucoup de repères culturels liés à la haute culture se situerait dans l'approche traditionnelle. En revanche, si sont intégrés à l'enseignement le développement de la compréhension de la culture de l'autre, le développement de la tolérance, la comparaison entre les cultures, les liens entre la langue et la culture et le développement de l'habileté à tenir compte de la culture de l'autre dans une interaction, l'enseignant se positionnerait dans l'approche des pratiques culturelles ou de l'enseignement interculturel des langues.

En ce qui concerne les méthodes d'enseignement de la culture (sect. 2.5), tant celles relevées par Courchène que celles présentées par Byram, Risager et Aleksandrowicz-Pedich

sont à propos. Ainsi, des démarches plus structurantes, telles l'étude de cas, l'étude comparative, l'utilisation de la technologie et des médias, l'étude des stéréotypes, les échanges linguistiques, la correspondance et l'utilisation de documents authentiques, de même que des démarches plus créatives, comme le jeu de rôle, seront à considérer dans notre méthodologie. Nous n'accordons pas une valeur plus grande à certaines méthodes. Nous voulons simplement déterminer quelles méthodes sont utilisées par les enseignants. Néanmoins, nous ne pouvons ignorer la démarche en cinq paliers proposée par l'Étude nationale sur les programmes de français de base. Cette étude étant une référence importante dans le domaine des langues secondes et de la culture au Canada, nous devons déterminer, par notre analyse, si les enseignants suivent ou non la démarche recommandée. Souvenons-nous que la démarche propose de d'abord sensibiliser les élèves à un repère culturel en leur présentant des faits concrets sur celui-ci et les manières de pensée et de vivre y étant reliées. Il importe également de contextualiser ces faits et de présenter divers points de vue. À l'aide de ces nouveaux référents culturels, l'élève est amené à relever et à interpréter d'autres repères culturels.

Voilà qui nous amène maintenant à présenter la méthodologie adoptée pour cette recherche. Le prochain chapitre présente les outils qui sont utilisés afin de répondre aux objectifs de la recherche et les méthodes d'analyse de données retenues.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre présente la démarche suivie lors de la réalisation de cette recherche. Après un bref rappel du but de notre étude, nous faisons part de la méthode d'échantillonnage adoptée. Ensuite, nous expliquons les deux étapes principales de la cueillette de données, soit l'analyse documentaire et l'entretien individuel. Nous expliquons comment ces méthodes ont été utilisées tout en démontrant leur pertinence. La méthode d'analyse est également présentée.

#### 3.1 Plan de la recherche

Cette recherche vise à déterminer comment des enseignants d'immersion française du troisième cycle du primaire, au Québec, intègrent la culture québécoise à leur enseignement. Afin de répondre à cette interrogation, nous devons tout d'abord préciser quel est le contenu culturel québécois que les enseignants d'immersion française véhiculent en classe. Après, nous devons nous attarder aux méthodes et aux approches d'enseignement que ces enseignants privilégient pour diffuser ce contenu.

Comme nous l'avons expliqué précédemment, il existe peu de recherches réalisées au Québec sur les enseignants d'immersion française et la culture. C'est pourquoi notre recherche est exploratoire et s'inscrit dans un contexte de la découverte. Dans un tel cas, les catégories d'observation ne sont pas complètement prédéterminées. Aussi, les hypothèses se dessinent pendant la recherche et l'analyse de données. Éventuellement, des théories ou des

modèles peuvent être élaborés à partir de ces hypothèses (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996). C'est dire que cette recherche relève de l'approche qualitative.

Ce qui caractérise une méthodologie qualitative est la volonté du chercheur à établir la signification des données en allant au-delà de leur fréquence ou de leur nombre. L'interprétation des données relevées par le sens commun du chercheur est donc d'une importance capitale, puisque c'est à partir de cette interprétation que le chercheur donne une signification aux données. La recherche qualitative va au-delà des faits observables et s'intéresse à leur développement et à leur sens (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996).

Dans le cadre de cette recherche, les deux méthodes propres aux méthodologies qualitatives retenues afin de collecter les données sont l'analyse documentaire et l'entretien individuel. Avant d'expliquer comment ces méthodes ont été utilisées en complémentarité, nous expliquons comment s'est constitué l'échantillonnage.

### 3.2 Échantillonnage

Le choix des participants a été fait parmi le personnel enseignant en immersion française, au troisième cycle du primaire, au sein d'une même commission scolaire anglophone de Montréal. Nous avons choisi le troisième cycle, car les enseignants peuvent y aborder des notions plus complexes, d'abord parce que les élèves maîtrisent bien la langue à ce niveau, mais aussi parce qu'ils sont plus matures. Nous pourrions donc y retrouver une plus grande présence ou une plus grande variété de repères culturels intégrés à l'enseignement qu'aux autres cycles.

Suite à l'envoi d'une lettre à la direction de trois écoles primaires pour demander l'autorisation d'inviter les enseignants à participer à la recherche (appendice A), les enseignants de troisième cycle de ces écoles ont été contactés au moyen d'une lettre de sollicitation (appendice B). Les enseignants ont ainsi été clairement avisés du but de notre recherche, de notre intention d'analyser leur matériel d'enseignement, de les interroger et de

les enregistrer. Ils ont été assurés de l'anonymat et ils ont également été informés de leur droit de se retirer de la recherche à tout moment, sans avoir à se justifier.

Cinq participantes ont été sélectionnées. La sélection a été faite en fonction de l'obtention d'une diversification interne à l'intérieur de l'échantillon. Nous voulions que le type d'enseignant répondant soit varié : différentes tranches d'âge, nombre d'années d'expérience variées, divers milieux scolaires, etc. Mentionnons que les enseignantes répondantes sont des femmes, étant donné qu'aucun enseignant de sexe masculin n'enseignait au 3<sup>e</sup> cycle dans les écoles que nous avons contactées.

### 3.3 L'analyse documentaire

#### 3.3.1 Pertinence de l'analyse documentaire

La première méthode de collecte de données est l'analyse documentaire. Cette démarche vise à répondre au premier objectif de la recherche, soit l'analyse du contenu culturel québécois véhiculé dans les classes d'immersion française. Atteindre cet objectif est important, puisque pour déterminer comment est intégrée la culture à l'enseignement, il faut être au fait du contenu culturel qui est enseigné. Or, il n'existe aucune donnée sur le contenu culturel québécois intégré à l'enseignement dans les classes d'immersion française du Québec.

Pour obtenir une première vue d'ensemble des repères culturels véhiculés en classe, nous avons jugé qu'il était pertinent de s'intéresser au matériel d'enseignement des répondantes. En analysant les manuels et les exercices que les enseignantes utilisent, nous pouvons déceler les repères culturels québécois qui y sont intégrés.

### 3.3.2 Le matériel analysé et les matières privilégiées

L'analyse documentaire a porté sur les manuels utilisés en classe et tout autre matériel d'enseignement utilisé de façon régulière par les enseignantes. Ce matériel consistait en des exercices provenant de divers cahiers, en des romans ou de courtes histoires que les enseignantes lisent à leurs élèves et du matériel qu'elles avaient créé elles-mêmes.

Comme l'immersion implique l'enseignement de plusieurs matières, le matériel de deux domaines de formation a été sélectionné pour fin d'analyse. D'abord, nous avons analysé le matériel utilisé pour l'enseignement de l'univers social, car il s'agit d'une matière porteuse de culture en soi. Ensuite, comme la plus grande proportion du temps d'enseignement est consacrée au français, nous avons aussi analysé le matériel utilisé pour l'enseignement de cette matière. Nous avons plus précisément sélectionné le matériel utilisé pour enseigner la lecture, l'écriture et la communication orale. Nous n'avons pas retenu le matériel d'enseignement de la grammaire, puisque le but premier de ce type de matériel est le développement d'habiletés grammaticales, lexicales et syntaxiques. Nous avons jugé qu'il était peu probable que les enseignantes enseignent la grammaire en ayant comme objectif de véhiculer des repères culturels. Il nous apparaissait plus pertinent de nous concentrer sur la lecture, l'écriture et la communication orale, puisqu'elles sont plus propices à l'intégration de repères culturels.

### 3.3.3 La grille d'analyse

Afin de réaliser l'analyse de contenu, une grille comprenant des catégories de repères culturels a préalablement été créée (appendice C). Toutefois, cette grille est demeurée ouverte, car il était possible que de nouvelles catégories s'ajoutent en cours d'analyse ou que les catégories existantes soient modifiées pour être plus représentatives du matériel analysé. Il s'agissait donc de catégories mixtes auxquelles il est recommandé de recourir afin de ne pas s'en tenir strictement à la théorie et aux connaissances existantes (L'Écuyer, 1987; Landry, 1997). Il importe de mentionner que, lors de l'établissement des catégories, nous avons porté

une attention particulière à ce qu'elles soient exclusives, exhaustives, évidentes et pertinentes (Aktouf, 1987).

Il a été nécessaire de créer la grille d'analyse, puisqu'il n'en existait pas couvrant les cinq domaines culturels que l'Étude nationale sur les programmes de français de base (1990) considère comme essentiels à l'enseignement du français langue seconde au Canada. Pour nous, il était primordial que la grille d'analyse reflète le syllabus culture de cette étude, puisqu'il s'agit d'une référence capitale dans la création de programmes culturels en français langue seconde, au pays. Il nous apparaissait donc essentiel de suivre ses recommandations.

La grille d'analyse utilisée par Skopinskaja (2005) lors de sa recherche sur la dimension interculturelle des manuels de français et d'anglais langues étrangères aurait pu être utilisée si nous avions souhaité nous pencher sur les diverses cultures francophones (québécoise, africaine, française, etc.). Or, notre grille d'analyse se devait de représenter plus particulièrement la culture des francophones du Québec plutôt que la culture reliée à la langue française au sens large. De plus, la grille de Skopinskaja utilisait une échelle d'appréciation quantifiable, en ce sens qu'elle visait à déterminer dans quelle mesure des repères culturels sont présents dans les manuels. De notre côté, nous voulions identifier les repères culturels présents dans les matériels utilisés par les enseignantes, pour ensuite nous pencher sur la façon dont ces repères culturels sont enseignés. Nous ne voulions pas mesurer dans quelle proportion ils étaient présents dans le matériel.

Ainsi, pour créer notre grille d'analyse, nous nous sommes tout d'abord basés sur les domaines de contenus culturels que l'Étude nationale sur les programmes de français de base (1990) recommande d'inclure à l'enseignement du français langue seconde. Ces domaines ont été expliqués dans le cadre théorique (sect. 2.6). Nous avons retenu quatre des cinq domaines. Le cinquième domaine, soit le bilinguisme canadien, a été éliminé, puisqu'il porte sur l'importance et les avantages d'être bilingue dans une société comme la nôtre. L'inclure ne nous permettait pas de mieux répondre à notre objectif visant à déterminer quel est le contenu culturel québécois véhiculé en classe. Pour remplacer ce cinquième domaine, nous avons consulté le guide pour l'évaluation des matériels d'enseignement de Skopinskaja

(2005). Les questions portant sur le développement d'attitudes positives envers l'autre et sur le développement d'une conscience interculturelle ont retenu notre attention. Nous voulons rappeler ici que le développement de ces habiletés lors de l'enseignement d'une langue et d'une autre culture est fortement recommandé par plusieurs auteurs, comme nous l'avons vu dans la problématique et le cadre théorique (sect. 1.2; sect. 2.4). Nous avons donc estimé qu'il était judicieux d'ajouter comme cinquième domaine, à notre grille d'analyse, la dimension « attitudes et conscience interculturelle ».

Ensuite, pour parfaire la grille et s'assurer de prévoir le plus de catégories possibles, nous avons consulté un questionnaire utilisé par Byram et Risager (1999) dans leur recherche sur l'effet des changements géopolitiques sur l'enseignement des langues étrangères, en Europe, de même qu'une liste de repères culturels utilisée par Hardy (1995) pour relever le contenu culturel des programmes d'anglais et de français langues secondes du Québec et de l'Ontario. Des repères culturels non mentionnés dans l'Étude nationale sur les programmes de français de base (1990) ont été réinvestis en tant que catégories dans notre grille d'analyse, dans un des cinq domaines. Par exemple, de Byram et Risager (1999), nous avons transposé en catégories la culture des jeunes, l'éducation, la vie religieuse et les traditions. Du guide d'évaluation des matériels d'enseignement de Skopinskaja (2005), nous avons retenu l'intégration des tabous de la culture cible à l'enseignement.

Afin d'établir la lisibilité de la grille, elle a été testée auprès d'une enseignante volontaire qui ne participait pas à la recherche. C'est ainsi que nous nous sommes rendu compte qu'il était pertinent de prendre des notes complémentaires pendant l'analyse du matériel. Pendant ce processus, nous avons voulu noter certaines observations qui ne pouvaient pas être catégorisées dans la grille elle-même, mais qui demeuraient pertinentes. Par exemple, indiquer que la majorité du matériel analysé était originaire de France pouvait être utile lors de l'analyse des données.



### 3.3.4 La méthode d'analyse

L'analyse de contenu du matériel d'enseignement a été faite de façon qualitative, comme nous l'avons mentionné en début de chapitre. Nous avons déterminé si les thèmes de la grille d'analyse, ainsi que d'autres thèmes relatifs à la culture québécoise, étaient présents dans le contenu des documents (Aktouf, 1987). Pour ce faire, nous nous sommes concentrés sur le contenu manifeste des documents, c'est-à-dire ce qui est clairement dit ou écrit, tel que proposé par L'Écuyer (1987). Nous n'avons donc pas cherché dans le matériel d'enseignement des thèmes culturels qui pourraient être cachés ou sous-entendus.

La méthode d'analyse de contenu choisie est celle de L'Écuyer (1987). Nous avons retenu cette méthode, puisqu'on y propose un modèle général, élaboré à la suite d'une consultation de plusieurs ouvrages, pouvant convenir à une pluralité de types d'analyse de contenu. Ce modèle propose une suite d'étapes à suivre afin de réaliser une analyse de contenu la plus objective possible. Nous résumons ici ces différentes étapes.

- 1) Lire le matériel à analyser à plusieurs reprises (pré-analyse). Cela permet de se familiariser avec le matériel, mais aussi de prévoir les difficultés et les catégories qui pourraient s'en dégager.
- 2) Découper le matériel en unités de sens. L'unité de sens peut être un mot, une phrase ou une expression qui prend une signification particulière en fonction du contexte dans lequel elle est placée.
- 3) Catégoriser et classer. Il faut regrouper en catégories toutes les unités ayant un sens similaire. Dans un cas comme le nôtre où des catégories mixtes sont utilisées, la catégorisation débute par un regroupement préliminaire des unités dans les catégories existantes. Afin de catégoriser les unités ne cadrant pas dans ces catégories, de nouvelles sont créées, sans qu'elles ne soient décisives.
- 4) Réduire les catégories. Lorsque tous les énoncés ont été placés dans une catégorie, nous pouvons réviser ce qui a été fait et procéder à une réduction des catégories en éliminant celles qui semblent redondantes.

- 5) Réviser les catégories. On revoit le classement de chaque unité ainsi que le nom des catégories. Comme on se doit d'éliminer toute ambiguïté, il est possible de modifier les catégories préexistantes.
- 6) Classification finale.

Il faut ensuite déterminer la fréquence des données de chacune des catégories et en faire une description systématique basée, dans notre cas, sur une analyse qualitative. En d'autres mots, il faut relever les particularités des unités regroupées en catégories en allant au-delà de ce que leur fréquence peut révéler. C'est ce qui mène à l'interprétation des résultats et à la recherche de la signification des données.

Par ailleurs, comme que le suggèrent Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1996), l'analyse documentaire n'a pas été la technique principale d'investigation. Elle a été utilisée en complémentarité avec une autre méthode : l'entretien.

### 3.4 L'entretien individuel

#### 3.4.1 Pertinence de l'entretien individuel

Le deuxième mode d'investigation que nous avons choisi est l'entretien individuel. Nous croyons qu'il était essentiel qu'il y ait un entretien individuel avec chacune des enseignantes participant à l'étude afin de mieux répondre au premier objectif (l'analyse du contenu culturel québécois véhiculé dans les classes d'immersion), mais également pour répondre en profondeur au deuxième objectif (analyser les méthodes et l'approche d'enseignement du contenu culturel).

Nous avons choisi l'entrevue, en plus de l'analyse documentaire, pour répondre au premier objectif, d'abord pour pouvoir questionner les enseignantes sur les catégories de repères culturels que nous n'avons pas retrouvées dans le matériel lors de l'analyse documentaire. L'entretien nous a permis de vérifier si ces types de repères culturels étaient

réellement absents de toutes leçons ou s'ils étaient véhiculés d'une autre façon qu'à travers les manuels ou les exercices écrits analysés préalablement. Par exemple, la culture peut être intégrée à l'enseignement au cours d'activités orales (discussions et échanges, mises en situation, improvisation, écoute de films ou de chansons, etc.). Aussi, l'utilisation de plus d'une méthode pour répondre au premier objectif ajoute de la validité à notre démarche, d'autant plus que l'entretien nous a permis de valider des données obtenues lors de l'analyse documentaire, d'approfondir ces données et d'en collecter de nouvelles (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996).

En plus, l'entretien nous a permis de nous intéresser à la préparation que reçoivent les élèves à entrer en relation avec le monde francophone, aux outils qu'on leur donne pour résoudre des conflits de nature culturelle et au développement de l'habileté à comparer deux cultures pour mieux se décentrer de sa propre culture. Nous avons prévu que plusieurs de ces éléments ne pourraient pas être relevés par l'analyse documentaire. L'entretien a donné la chance aux enseignantes d'élaborer sur ces thèmes plus complexes, difficilement vérifiables par l'analyse documentaire. Nous avons eu, de cette façon, une meilleure vue d'ensemble de la façon dont la culture québécoise est intégrée à l'enseignement dans ces cinq classes d'immersion française.

Du reste, l'entretien individuel a servi à recueillir les données sur les méthodes et les approches d'enseignement de la culture des enseignantes (2<sup>e</sup> objectif). La formule de l'entretien a fait en sorte que les enseignantes pouvaient élaborer et donner beaucoup de détails sur leurs pratiques. Elles ont été appelées à partager et à expliquer les méthodes qu'elles utilisent pour intégrer à leur enseignement les repères culturels identifiés lors de l'analyse documentaire ou en cours d'entretien. Aussi, c'est grâce aux réponses explicites des enseignantes aux questions de l'entretien que nous avons pu les situer dans une approche d'enseignement de la culture. Il était important de le faire pour bien répondre à notre question de recherche. Parce que l'approche reflète ce qui se vit en classe, elle est un indicateur de la façon dont la culture est intégrée à l'enseignement. C'est donc par l'utilisation complémentaire de l'analyse documentaire et de l'entretien individuel que nous avons pu

répondre à notre question de recherche : comment la culture québécoise est-elle intégrée à l'enseignement en immersion française au troisième cycle du primaire?

### 3.4.2 Le type et la conduite de l'entretien

Le type d'entretien individuel qui a été retenu est l'entretien semi-dirigé. Ce type d'entretien nous a permis de diriger l'entretien dans le sens nous permettant d'obtenir le plus de données appropriées possible en suivant un canevas de questions générales préalablement établi (appendice D). Les questions avaient pour but de répondre aux deux objectifs de notre recherche.

De cette façon, les questions un et deux permettaient de collecter de nouvelles données sur le contenu culturel québécois que les enseignantes véhiculent dans leur classe. La question quatre a été posée afin d'identifier précisément les méthodes d'enseignement du contenu culturel québécois. Quant aux questions trois, cinq, six, sept, huit et neuf, elles apportaient réponses aux deux objectifs à la fois. Par ces questions, nous ciblions un thème particulier en demandant à l'enseignante d'expliquer précisément comment elle l'enseigne et quels sont les repères culturels québécois qu'elle y intègre. Parce que ces questions apportaient des précisions sur les façons de faire de l'enseignante, elles visaient également à situer l'enseignante dans une approche d'enseignement de la culture. Finalement, la dixième et dernière question servait à décrire le sentiment général de l'enseignante par rapport à l'enseignement de la culture. Cela nous a aidés à mieux situer l'enseignante dans une approche d'enseignement de la culture.

Bien que les questions aient été prédéterminées, d'autres ont émergé compte tenu de la dynamique de l'entretien individuel. Le fait que l'entretien ait été semi-dirigé nous a permis de demander des précisions à l'enseignante sur certains aspects et d'ajouter quelques questions en cours d'entretien. De plus, favoriser un entretien de type semi-dirigé a contribué à ce que l'interviewée ait la latitude nécessaire dans les cas où il apportait une dimension nouvelle au thème à laquelle nous n'avions pas pensé. Les questions étaient donc plus

directives que prescriptives, en ce sens qu'elles servaient à guider l'entretien, mais il était en tout temps possible de les modifier ou d'en ajouter de nouvelles. L'élaboration d'un guide a tout de même fait en sorte que nous retrouvions une uniformité dans tous les entretiens, que nous nous concentrons sur des thèmes précis et qu'il y ait une maximisation de l'utilisation du temps prévu (Boutin, 2006).

Les entretiens ont eu lieu à l'école des enseignantes deux mois après l'analyse documentaire et ont duré environ trente-cinq minutes. Ils ont été enregistrés. Nous croyons qu'il était important de demander des informations aux enseignantes sur le milieu où elles enseignent et sur leur expérience professionnelle. Ces informations contribuent à donner plus de profondeur à notre démarche et peuvent avoir une influence sur les méthodes d'enseignement. Comme ces renseignements n'étaient pas propices à la discussion, car il s'agissait de questions fermées sans lien direct avec le sujet de l'entretien, ils ont été recueillis au moyen d'un questionnaire sociodémographique que les répondantes devaient remplir avant l'entretien (appendice E) (Boutin, 2006).

En outre, nous tenons à rappeler que nous avons tenu compte des éléments éthiques de l'entretien individuel. C'est pourquoi les objectifs de la recherche ont été brièvement expliqués aux répondantes. Aussi, nous les avons avisées qu'elles conserveraient l'anonymat et que les entretiens demeureraient confidentiels. De plus, nous avons spécifié qu'elles pouvaient ne pas répondre à une question si elles le préféraient ou qu'elles pouvaient à tout moment mettre un terme à l'entretien.

Nous avons également respecté les règles de base de la conduite d'un entretien individuel. Nous avons peu parlé, afin de ne pas diminuer l'importance de l'interviewée, nous avons toléré les silences et les moments d'hésitation ou de réflexion pour favoriser un climat de sérénité et d'ouverture, nous avons évité de reformuler trop rapidement les questions et nous avons démontré une acception positive des réponses des enseignantes (Boutin, 2006).

### 3.4.3 La méthode d'analyse

À la fin de la cueillette des données, ces entretiens ont mené à une analyse de contenu. Tout comme pour l'analyse documentaire, la méthode de l'Écuyer (1987) précédemment expliquée (sect. 3.3.4) a été suivie, à la différence près que, cette fois-ci, les catégories n'étaient pas prédéterminées. Elles ont émergé du contenu.

Les étapes à suivre demeuraient les mêmes, mais nous avons dû procéder, après la pré-analyse, à une réduction des données. À la suite de la transcription du verbatim des entretiens, nous avons constaté que le nombre de pages à analyser était trop important et qu'il était nécessaire de ne retenir que les éléments les plus significatifs. Comme le suggère Boutin (2006), nous avons réduit nos données en soulignant, après une lecture globale de tous les verbatim, les passages les plus pertinents, les plus significatifs et les plus révélateurs.

Finalement, comme la méthodologie à suivre comportait plusieurs étapes, nous avons créé un calendrier de réalisation qui nous servait d'échéancier (appendice F). Nous avons respecté les échéanciers que nous nous étions fixés, sauf en ce qui concerne le dépôt du mémoire. Nous avons remis le mémoire pour fin d'évaluation deux mois plus tard qu'il n'était prévu.

Le chapitre qui suit traite de l'analyse et de l'interprétation des données que nous avons recueillies en suivant la méthodologie que nous venons d'exposer. Nous y abordons aussi les limites de cette méthodologie. C'est dans ce quatrième et dernier chapitre que nous répondons à notre question de recherche à savoir : comment la culture québécoise est-elle intégrée à l'enseignement en immersion française au troisième cycle du primaire?

## CHAPITRE IV

### ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Ce dernier chapitre présente l'analyse et l'interprétation des données recueillies à partir de l'analyse documentaire du matériel d'enseignement de cinq enseignantes en immersion française et d'un entretien individuel réalisé auprès de chacune. Tout d'abord, ces enseignantes sont brièvement présentées. Ensuite, nous donnons et discutons des résultats de l'analyse du matériel d'enseignement. La troisième partie porte sur les résultats de l'analyse des entretiens individuels où plusieurs extraits de ces entrevues sont utilisés afin d'illustrer nos propos. Nous poursuivons par une discussion sur les résultats obtenus et nous terminons le chapitre en expliquant les limites de cette recherche.

Tout d'abord, rappelons que cette recherche veut déterminer comment la culture québécoise est intégrée à l'enseignement en immersion française au troisième cycle du primaire. Pour ce faire, deux objectifs ont été formulés, soit analyser le contenu culturel véhiculé dans les classes d'immersion française et identifier et analyser les méthodes et les approches d'enseignement de ce contenu culturel. Dans ce chapitre, nous analysons et interprétons les données recueillies afin de trouver réponse à ces objectifs et à la question principale qui guide cette recherche.



#### 4.1 Présentation des enseignantes participantes à la recherche

Avant d'amorcer l'analyse et l'interprétation des données en tant que telles, nous voulons présenter les cinq enseignantes qui ont participé à la recherche. Les informations ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire (appendice E). Afin de préserver l'anonymat des participantes, nous les appellerons Caroline, Diane, Geneviève, Gabrielle et Monique (noms fictifs).

##### 4.1.1 Caroline

Caroline enseigne au primaire, en immersion française, depuis plus de treize ans. D'abord diplômée en éducation physique, elle a complété, par la suite, un baccalauréat en enseignement préscolaire-primaire tout en enseignant dans une classe d'immersion française à temps plein. Elle enseigne en 5<sup>e</sup> année, dans une école d'immersion totale, dans un quartier huppé de la ville. Caroline a longtemps enseigné au premier cycle. Elle enseigne en 5<sup>e</sup> année depuis deux ans. Cette enseignante de trente-sept ans qualifie son enseignement d'un mélange de pédagogie ouverte et traditionnelle. Sa langue maternelle est le français.

##### 4.1.2 Diane

Diane enseigne au primaire depuis trente-quatre ans et elle se prépare à prendre sa retraite dans un an. Elle est âgée d'un peu plus de cinquante ans. Elle enseigne depuis quinze ans en 6<sup>e</sup> année, dans une école d'immersion totale, dans un quartier riche de la ville. Diane est officiellement qualifiée pour enseigner le français et elle a toujours travaillé dans ce domaine. Elle considère qu'elle pratique tant la pédagogie traditionnelle que par projets. Sa langue maternelle est le français.



#### 4.1.3 Geneviève

Geneviève, dans la jeune trentaine, enseigne dans un quartier pluriethnique et défavorisé de la ville depuis près de sept ans. Diplômée en enseignement du français langue seconde, elle a toujours travaillé au primaire, en immersion française. Elle songe néanmoins à aller enseigner au secondaire, pour éventuellement se diriger vers l'administration scolaire. Elle complète d'ailleurs une maîtrise en administration scolaire. Son école suit le modèle de l'immersion partielle et Geneviève qualifie son enseignement d'un mélange de pédagogie traditionnelle et par projets. Elle enseigne en 6<sup>e</sup> année depuis plusieurs années et sa langue maternelle est le français.

#### 4.1.4 Gabrielle

Gabrielle a grandi au Québec, mais sa famille est originaire de France. Elle affirme que sa façon de parler le français est plus influencée par le français de France que par le français du Québec. Elle enseigne en 5<sup>e</sup> année dans une école d'immersion partielle, dans un quartier pluriethnique et défavorisé. Son approche d'enseignement est un mélange de pédagogie traditionnelle et par projets. Dans la jeune trentaine, Gabrielle est dans le milieu de l'enseignement primaire depuis sept ans. Elle possède un diplôme universitaire en enseignement du français langue seconde.

#### 4.1.5 Monique

Monique a plus de vingt ans d'expérience dans l'enseignement, dont douze ans en immersion française. Monique est en fait diplômée en éducation physique. La formation qu'elle a reçue en enseignement du français langue seconde consiste en quelques cours qu'elle a suivis, un été, à l'université. Elle enseigne en 6<sup>e</sup> année depuis plusieurs années dans une école d'immersion partielle située dans un quartier pluriethnique. L'approche d'enseignement de Monique est un mélange de pédagogie traditionnelle et par projets.

Monique est dans la cinquantaine et sa langue maternelle est le français, bien qu'elle ait fait ses études universitaires en anglais. Elle affirme être quotidiennement plongée dans les deux cultures à cause de sa famille.

Nous incluons ici un tableau reprenant les traits caractéristiques de chaque enseignante. Afin d'éviter la redondance et d'allonger inutilement ce chapitre, nous ne résumerons pas les informations socioprofessionnelles de chaque enseignante lorsque nous présenterons les données et les résultats propres à chacune. C'est pourquoi nous avons pensé que le lecteur pourrait avoir besoin de se référer à ce tableau au cours de sa lecture.

Tableau 4.1 Information socioprofessionnelle des participantes à la recherche

	<b>Niveau</b>	<b>Années d'expérience</b>	<b>Diplôme universitaire</b>	<b>Modèle d'immersion</b>	<b>Milieu scolaire</b>
<b>Caroline</b>	5 <sup>e</sup>	13	-éducation physique -enseignement préscolaire- primaire	totale	favorisé
<b>Diane</b>	6 <sup>e</sup>	34	-enseignement du français, langue maternelle	totale	favorisé
<b>Geneviève</b>	6 <sup>e</sup>	7	-enseignement du français, langue seconde	partielle	défavorisé et pluriethnique
<b>Gabrielle</b>	5 <sup>e</sup>	7	-enseignement du français, langue seconde	partielle	défavorisé et pluriethnique
<b>Monique</b>	6 <sup>e</sup>	20	-éducation physique	partielle	pluriethnique; défavorisé à classe moyenne

## 4.2 Analyse documentaire

Notre méthode d'analyse est celle de L'Écuyer (1987) et elle a été expliquée au chapitre précédent (sect. 3.3.4). Nous avons lu le matériel d'enseignement que les enseignantes nous avaient remis et y avons repéré des unités de sens relatives à la culture québécoise. Les unités de sens, généralement des expressions ou des phrases, ont ensuite été placées dans des catégories. Les unités de sens qui portaient sur un même élément de la culture québécoise ont été réunies dans la même catégorie. Pour ce faire, nous utilisons une grille à catégories mixtes. Les unités de sens ont été regroupées dans les catégories existantes lorsque c'était possible de le faire. Lorsque ce n'était pas le cas, de nouvelles catégories ont été créées. Une fois toutes les unités ordonnées, leur classement a été révisé, de même que le nom donné aux nouvelles catégories. Parce qu'il s'agit d'une recherche utilisant une méthodologie qualitative, notre interprétation a été au-delà du nombre d'unités par catégories ou de la fréquence d'une catégorie.

Les données ainsi recueillies nous ont permis de répondre partiellement à notre premier objectif : analyser le contenu culturel québécois véhiculé dans les classes d'immersion française. Nous tenons à rappeler que c'est seulement lors de l'analyse des entretiens individuels que nous pourrions rencontrer cet objectif.

Nous procédons ici à l'analyse des données. Nous présentons les résultats propres à chaque enseignante (analyse verticale). Comme la taille de notre échantillon ne nous permet pas la généralisation, nous croyons brosser ainsi un portrait plus précis et plus représentatif de la réalité. Cela est d'autant plus important qu'il existe peu de recherches réalisées au Québec sur les enseignants d'immersion française et la culture, donc peu d'information à ce sujet. De plus, présenter les résultats en profondeur contribue à démontrer la justesse de notre interprétation (validité interne). Nous incluons des tableaux dans le but d'aider le lecteur à mieux se représenter les résultats. Une fois les résultats propres à chaque enseignante énoncés, nous les mettons en commun pour approfondir notre analyse et notre interprétation.

#### 4.2.1 Analyse du matériel d'enseignement de Caroline

Caroline a précisé dès le départ qu'elle préparait peu de matériel elle-même. Dans tout le matériel analysé, elle avait conçu une dizaine d'exercices. Caroline utilise des exercices de lecture et d'écriture provenant de différents recueils des *Éditions à reproduire* et du cahier d'exercice *Je lis*. D'autres exercices viennent de sites Internet dont Caroline ne garde pas la référence. En univers social, Caroline utilise le manuel *En temps et lieux*, module un du troisième cycle (la société canadienne vers 1820).

À prime abord, nous avons constaté que beaucoup d'exercices avaient pour but le développement de stratégies de lecture et d'écriture et n'incluaient pas de repère culturel. De plus, plusieurs exercices de compréhension de lecture portaient sur les animaux et ne contenaient pas, eux non plus, de repère culturel québécois.

##### 4.2.1.1 Analyse du matériel d'enseignement du français

En fait, la majorité des unités de sens relatives à la culture québécoise présentes dans le matériel d'enseignement du français s'est retrouvée dans le matériel créé par Caroline. Ces unités de sens peuvent principalement être catégorisées dans le domaine de la présence des Québécois. Plusieurs touchent des réalisations artistiques ou littéraires québécoises, ainsi que des portraits d'artistes. Par exemple, Caroline fait lire à ses élèves une biographie de la peintre Johanne Larouche et de l'auteur Gilles Tibo. Aussi, elle présente, en classe, plusieurs auteurs, telles Lucie Papineau, Marie-Danielle Croteau et Sonia Sarfati. Dans le même ordre d'idées, Caroline a également fait participer ses élèves à un concours de dessin, l'année dernière, pour le 400<sup>e</sup> anniversaire de la ville de Québec. Les élèves devaient mettre en image une citation provenant d'un livre d'un auteur Québécois (Marcel Dubé, Henriette Major, Bryan Perro). Puis, elle présente à sa classe des chanteurs Québécois. Nous avons vu, dans les documents, les paroles d'une chanson de Marie Mai et des Cowboys Fringants.

Le matériel créé par Caroline aborde aussi le domaine du parler des Québécois par l'intégration d'expressions québécoises et de mots courants. Nous les retrouvons à travers les portraits et les chansons.

Quant aux unités de sens relevées dans le matériel provenant des *Éditions à reproduire*, de *Je lis* et d'Internet, elles sont associées aux manifestations culturelles (la chanson d'anniversaire *cher X, c'est à ton tour...*, les rigodons et le réveillon de Noël). Quelques textes mentionnent aussi différentes régions du Québec, sans toutefois que le but des textes soit d'en apprendre sur ces régions. Nous avons également trouvé une évocation à une émission de télévision, *Le Capitaine Maboule*. Il s'agit du seul repère culturel en lien avec le quotidien des francophones.

#### 4.2.1.2 Analyse du matériel d'enseignement de l'univers social

En ce qui concerne l'univers social, plusieurs unités de sens liées au domaine de l'histoire des Québécois ont été notées. Cela s'explique par la matière que le Programme de formation de l'école québécoise recommande d'enseigner, en 5<sup>e</sup> année. La matière à l'étude porte, entre autres, sur les sociétés québécoise et canadienne de 1820 à 1905.

L'analyse du manuel *En temps et lieux*, module un, a démontré la présence de plusieurs repères historiques. On y mentionne les villes québécoises importantes au 19<sup>e</sup> siècle et les événements importants de la même époque : la bataille des Plaines d'Abraham, la conquête britannique, la reconnaissance des droits des Canadiens français, la séparation de la colonie entre le Haut et le Bas Canada, leur union, etc. L'origine des francophones est également abordée, puisqu'une courte partie du manuel parle de l'arrivée des Français en Nouvelle-France. Nous avons également repéré plusieurs signes de reconnaissance de la collectivité québécoise. Des personnages historiques importants sont présentés dans ce manuel, comme Papineau, Viger et Pierre Bédard. On y explique également les habitudes de vie des francophones de l'époque, telles la coupe de bois et les bûcherons, et certains emblèmes reconnus dans la collectivité québécoise, comme les Fils de la liberté et les Patriotes. De la place est aussi accordée aux inégalités entre les francophones et les

anglophones, à l'époque (nouvelle catégorie). Par le fait même, on présente quels étaient les opinions et les sentiments des francophones envers les Britanniques et les anglophones, à la même époque (nouvelle catégorie).

Dans les autres domaines de la grille d'analyse, en univers social, nous avons relevé une unité de sens en lien avec les manifestations concrètes de la présence des francophones, soit le drapeau québécois, ainsi que deux unités liées au fait de s'affirmer en français.

En somme, Caroline intègre principalement à son enseignement des repères culturels liés aux domaines de la présence des Québécois et de l'histoire des Québécois. Les domaines du parler des Québécois, du quotidien des francophones et des attitudes et de la conscience interculturelle sont peu ou pas abordés à travers les documents analysés. Le tableau suivant présente les catégories dans lesquelles les unités de sens relevées dans le matériel d'enseignement de Caroline ont été classifiées.

Tableau 4.2 Contenu culturel intégré au matériel d'enseignement de Caroline

	Intégrés aux leçons de français	Intégrés aux leçons d'univers social	Absents des leçons
<b>1. Présence des Québécois</b>			
a. Où vivent-ils? (géographie et régions)	√	√	
b. Manifestations concrètes de la présence des francophones (drapeaux, noms de famille, noms de rue et d'école, médias, publicités, formulaires administratifs, etc.)	√	√	
c. Portraits (connus ou non)	√		
d. Vedettes, idoles, leaders	√		
e. Réalisations (arts et littérature)	√		
f. Culture des jeunes			√
g. Manifestations culturelles (fêtes, célébrations, folklore)	√		
<b>2. Histoire des Québécois</b>			
a. D'où viennent les francophones?		√	
b. Repères historiques (dates, événements et lieux importants)		√	
c. Signes de reconnaissance de la collectivité (emblèmes, personnalités, médias, arts, habitudes de vie, objets)		√	
d. Inégalités (entre francophones et anglophones)		√	
e. Opinions et sentiments des francophones		√	
<b>3. Le parler des Québécois</b>			
a. Écart entre le français écrit et le français oral, registre formel et informel			√
b. Origines et évolution des français parlés			√
c. Variantes sociales et régionales			√
d. Expressions et mots courants	√		
e. Aspects de la communication non verbale			√
f. Aspects sociolinguistiques (salutations, échanges amicaux, adieux, etc.)			√
<b>4. Le quotidien des francophones</b>			
a. Vie familiale et relations sociales			√
b. Services administratifs, publics et commerciaux			√
c. S'affirmer en français (aspects positifs, efforts/frustrations/lassitude, éléments de l'assimilation, Commissaire aux langues officielles)		√	
d. Attitudes et stéréotypes (comment diverses communautés ou nationalités perçoivent les Québécois)			√
e. Politique et revendications			√
f. Vie religieuse et traditions			√
g. Éducation			√
h. Loisirs et activités sociales			√
i. Valeurs			√
j. Médias et publicité	√		
k. Tabous			√
<b>5. Attitudes et conscience interculturelle</b>			
a. Développement de l'empathie et de la tolérance envers les francophones			√
b. Comparaison de la culture francophone à la culture d'origine			√

#### 4.2.2 Analyse du matériel d'enseignement de Diane

Diane ne prépare pas de matériel elle-même. Elle utilise des textes provenant du manuel *Mordicus* vol. 3. Elle utilise aussi des exercices d'écriture et de compréhension de lecture tirés de deux livres, *Parole de Piloé* et *Arrimage*. Elle a précisé qu'elle utilise des textes de ces manuels depuis qu'elle enseigne en 6<sup>e</sup> année, soit depuis quinze ans. Nous avons également analysé des extraits des livres *Le petit Nicolas et les copains* et *Par mille chemins*. Diane lit ces extraits à ses élèves en guise d'exercices de compréhension orale. L'enseignante nous a également confié le matériel de lecture et d'écriture qu'elle utilise lorsqu'elle enseigne les thèmes de la bande dessinée, des légendes, de l'holocauste et de l'espace. Elle enseigne ces thèmes à tous les ans. En univers social, elle utilise le manuel *En temps et lieux*, modules sept (les Micmacs et les Inuits) et huit (la démocratie) du troisième cycle.

##### 4.2.2.2 Analyse du matériel d'enseignement du français

Premièrement, nous avons remarqué que plusieurs des textes utilisés par Diane ont été écrits par un auteur français. Tous ces textes ne contiennent donc pas de repère culturel québécois. De surcroît, aucun des exercices provenant de *Parole de Piloé* ne présentait de repère culturel. Ce manuel a été publié en 1984 et peut ne pas répondre aux exigences du nouveau Programme de formation de l'école québécoise qui prône la promotion de la culture. De plus, *Parole de Piloé* est un manuel pour une population d'élèves dont la langue maternelle est le français. Voilà une autre raison pour laquelle aucun repère culturel québécois n'y a été trouvé, puisque les exercices ne visent pas à faire connaître une autre langue et une autre culture. Ce raisonnement s'applique également à *Mordicus*, destiné lui aussi aux francophones. Dans les textes de *Mordicus* utilisés par Diane, seule une dizaine de d'unités de sens a été relevée.

Quant aux documents associés aux thèmes que Diane enseigne, en français, nous n'avons retrouvé aucune unité de sens associée à la culture québécoise, sauf pour le thème de l'espace. Les légendes présentées aux enfants sont originaires de différents pays du monde. Les bandes dessinées sont celles de Tintin (Belgique) et de Charlie Brown (traduction).



Quant au thème de l'holocauste, il est abordé en présentant principalement les points de vue de Juifs de l'époque et des explications sur les sévices et les mauvais traitements qu'on leur a fait subir.

En fait, dans le matériel d'enseignement du français, des unités de sens reliées à la culture québécoise ont été repérées dans *Mordicus*, dans *Par mille chemins* et dans *Arrimage*. Ces unités de sens peuvent principalement être catégorisées dans le domaine de la présence des Québécois. La majorité de ces unités de sens touchent les réalisations artistiques et littéraires québécoises. Des textes de plusieurs auteurs différents sont présentés aux élèves (Yves Thériault, Gilles Vigneault, Robert Soulières, Sylvie Desrosiers, etc.). On fait aussi connaître quelques vedettes, idoles ou leaders aux élèves, comme Marc Garneau, Julie Payette, Bruny Surin et Chantal Petitclerc. Quelques régions du Québec sont aussi nommées dans des textes. Puis, un texte sur les noms de famille, dans *Mordicus*, permet aux élèves de prendre conscience d'une manifestation concrète de la présence des francophones.

Aussi dans *Mordicus*, des signes de reconnaissance de la collectivité sont présentés dans quelques textes (domaine de l'histoire des Québécois). Notons des références à Marguerite Bourgeoys et aux habitudes de vie des enseignantes des écoles de rang. Dans ce même texte, quelques repères culturels en lien avec le domaine du quotidien des francophones sont intégrés. Effectivement, on retrouve certaines explications sur les traditions religieuses catholiques et sur l'éducation.

Le domaine du parler des Québécois est peu abordé. Nous avons trouvé quelques expressions et mots courants dans *Mordicus*, tels *motton dans la gorge*, *pisser le sang* et *grouille-toi*. Puisque plusieurs textes et exercices proviennent de France, nous retrouvons peu de repères culturels liés au parler des Québécois.

#### 4.2.2.3 Analyse du matériel d'enseignement de l'univers social

En univers social, le module sept d'*En temps et lieux* porte sur les Inuits et les Micmacs, tandis que le module huit traite de la démocratie dans le monde. Les informations

que l'on retrouve dans ces deux manuels touchent donc à d'autres communautés que les Québécois francophones. C'est pourquoi nous n'y avons pas relevé beaucoup d'unités de sens. Nous avons tout de même relevé des unités de sens associées à l'histoire des Québécois, particulièrement des signes de reconnaissance de la collectivité, dans le module sur la démocratie. Il s'agit principalement de personnages historiques, tels Marie Lacoste-Gérin-Lajoie, Thérèse Casgrain ou René Lévesque. Nous avons aussi constaté la présence de repères historiques importants, tels la fondation de la ville de Québec, la création de la province de Québec, le référendum de 1980, et des revendications politiques (la séparation du Québec).

Somme toute, le contenu culturel intégré à l'enseignement de Diane est surtout rattaché à la présence des Québécois et à l'histoire des Québécois. Si plusieurs unités de sens ont été notées, elles se retrouvent néanmoins condensées dans quelques textes. Le quotidien des francophones est quelques fois abordé. Sauf pour quelques expressions et mots courants, le parler des Québécois n'est pas mentionné dans les documents. Le domaine des attitudes et de la conscience interculturelle n'est abordé ni en français ni en univers social. Le tableau qui suit résume les catégories de repères culturels intégrés au matériel d'enseignement analysé.

Tableau 4.3 Contenu culturel intégré au matériel d'enseignement de Diane

	Intégrés aux leçons de français	Intégrés aux leçons d'univers social	Absents des leçons
<b>1. Présence des Québécois</b>			
a. Où vivent-ils? (géographie et régions)	√		
b. Manifestations concrètes de la présence des francophones (drapeaux, noms de famille, noms de rue et d'école, médias, publicités, formulaires administratifs, etc.)	√		
c. Portraits (connus ou non)	√		
d. Vedettes, idoles, leaders	√	√	
e. Réalisations (arts et littérature)	√		
f. Culture des jeunes			√
g. Manifestations culturelles (fêtes, célébrations, folklore)			√
<b>2. Histoire des Québécois</b>			
a. D'où viennent les francophones?			√
b. Repères historiques (dates, événements et lieux importants)		√	
c. Signes de reconnaissance de la collectivité (emblèmes, personnalités, médias, arts, habitudes de vie, objets)	√	√	
<b>3. Le parler des Québécois</b>			
a. Écart entre le français écrit et le français oral, registre formel et informel			√
b. Origines et évolution des français parlés			√
c. Variantes sociales et régionales			√
d. Expressions et mots courants	√		
e. Aspects de la communication non verbale			√
f. Aspects sociolinguistiques (salutations, échanges amicaux, adieux, etc.)			√
<b>4. Le quotidien des francophones</b>			
a. Vie familiale et relations sociales			√
b. Services administratifs, publics et commerciaux			√
c. S'affirmer en français (aspects positifs, efforts/frustrations/lassitude, éléments de l'assimilation, Commissaire aux langues officielles)			√
d. Attitudes et stéréotypes (comment diverses communautés ou nationalités perçoivent les Québécois)			√
e. Politique et revendications		√	
f. Vie religieuse et traditions			√
g. Éducation	√		
h. Loisirs et activités sociales			√
i. Valeurs			√
j. Médias et publicité	√		
k. Tabous			√
<b>5. Attitudes et conscience interculturelle</b>			
a. Développement de l'empathie et de la tolérance envers les francophones			√
b. Comparaison de la culture francophone à la culture d'origine			√

#### 4.2.3 Analyse du matériel d'enseignement de Geneviève

Pour Geneviève, nous avons moins de documents à analyser que dans les cas précédents. Elle nous a expliqué qu'elle enseignait dans un milieu difficile, où les élèves étaient faibles, et qu'elle préférait se concentrer sur des activités orales. En plus, elle dit enseigner souvent sous l'inspiration du moment, sans avoir préparé de leçon sur papier. Nous avons analysé les documents qu'elle nous a remis, tout en étant conscients que, dans son cas, ce serait par l'entretien individuel que nous pourrions mieux évaluer le contenu culturel québécois intégré à son enseignement.

Pour enseigner le français, Geneviève utilise quelques exercices de compréhension de lecture du manuel *Mordicus vol. 3*. Elle présente aussi des biographies d'artistes Québécois et les élèves lisent des textes sur l'école, ailleurs dans le monde. Elle utilise également certaines activités de *Recueil d'activités de lecture* et elle reçoit tous les jours *La Presse* dans sa classe. En écriture, elle utilise *Ma trousse d'écriture* (cahier de l'élève). Comme exercice de compréhension orale, elle lit à ses élèves le roman *Marcus la Puce à l'école* et elle fait écouter des chansons québécoises. En univers social, elle utilise *En temps et lieux*, modules trois (la culture et la politique au Québec vers 1905) et huit (la démocratie) du troisième cycle.

##### 4.2.3.1 Analyse du matériel d'enseignement du français

D'abord, aucune unité de sens n'a été relevée dans les activités provenant de *Recueil d'activités de lecture*. La majorité des unités de sens proviennent du livre *Marcus la Puce* et des biographies d'artistes Québécois. *Marcus la Puce* et les biographies intègrent des repères culturels en lien avec la présence des Québécois (régions du Québec, vedettes, idoles et leaders). *Ma trousse d'écriture*, traduction d'un livre des États-Unis, présente des réalisations littéraires québécoises. D'autres repères culturels de ce domaine, les mêmes que pour Diane (sect. 4.2.2.2), sont présents dans *Mordicus*.

Le domaine de l'histoire des Québécois est également abordé dans les leçons de français de Geneviève. Nous y retrouvons plusieurs signes de reconnaissance de la collectivité concernant les habitudes de vie des maîtresses d'écoles, les écoles de rang, l'inspecteur d'école, le prêtre et Marguerite Bourgeoys.

Au niveau du parler des Québécois, un nombre important d'unités de sens a été consigné dans cette catégorie. Il s'agit, dans tous les cas, d'expressions et de mots courants présents dans les paroles des chansons que Geneviève fait écouter à ses élèves, dans *Marcus la puce à l'école* et dans *Mordicus*. Aucun autre aspect de ce domaine n'est traité.

Nous avons aussi retrouvé quelques unités de sens du domaine du quotidien des francophones. *Mordicus* traite brièvement de la tradition religieuse catholique et de l'apprentissage de l'anglais par les francophones (l'éducation). Aussi, Geneviève lit le quotidien *La Presse* avec ses élèves régulièrement. Nous pensons que Geneviève et ses élèves rencontrent des repères culturels québécois en parcourant *La Presse*, mais il était irréaliste d'en faire une analyse, le contenu variant trop d'une édition à l'autre.

#### 4.2.3.2 Analyse du matériel d'enseignement de l'univers social

C'est en univers social que le plus grand nombre de repères culturels est intégré aux leçons. Geneviève enseigne cette matière à l'aide d'*En temps et lieux*, modules trois (la culture et la politique au Québec vers 1905) et huit (la démocratie dans le monde). Les unités de sens relevées dans le manuel sur la démocratie sont les mêmes que nous avons trouvées dans le cas de Diane (sect. 4.2.2.3). En ce qui concerne les unités de sens présentes dans le module trois, elles sont liées à l'histoire des Québécois et entrent dans les catégories des repères historiques et des signes de reconnaissance de la collectivité. Les unités de sens se rapportant à des personnalités et à des habitudes de vie sont les plus communes. On y aborde les conditions de travail des ouvriers au début du 20<sup>e</sup> siècle, les loisirs, les vedettes et les personnalités influentes de l'époque, le système éducatif et l'évolution scientifique dans le domaine des communications. Notons en plus des repères historiques relatifs à la politique de 1905, au Québec, et à la vie sociale et culturelle du 20<sup>e</sup> siècle : l'apparition de théâtres et de

salles de cinéma, les carnivals, le monde du sport et les avancées technologiques. Puis, nous avons trouvé deux unités de sens liées aux inégalités ayant existé entre les anglophones et les francophones (nouvelle catégorie) : lors de la création du Canada-Uni, les lois régissant cette nouvelle colonie étaient défavorables aux francophones. Une autre unité de sens touchait les opinions des francophones (nouvelle catégorie) : les francophones voyaient un avantage à la Confédération. Nous avons aussi créé la catégorie réalisations en sciences humaines et en science et technologie, car *En temps et lieux* présente des réalisations, comme l'invention de l'échelle à extension par les pompiers.

Toujours à travers le module trois d'*En temps et lieux*, Geneviève intègre à son enseignement plusieurs repères culturels associés à la présence des Québécois, la majorité étant des manifestations concrètes de la présence des francophones, à savoir : la présence de médias, de musées, d'hôpitaux et de noms de rues français. Ce manuel présente aussi des portraits, entre autres, de Louis-Hippolyte La Fontaine, Georges-Étienne Cartier, Emma Lajeunesse et Irma Le Vasseur.

Du reste, nous avons relevé une unité de sens visant le développement de l'empathie et de la tolérance envers les francophones. En effet, dans le module trois d'*En temps et lieux*, les élèves sont appelés à réfléchir à l'importance de la langue dans une société. On demande aux élèves s'ils pensent qu'il est important de défendre sa langue.

Somme toute, l'analyse des documents démontre que Geneviève aborde, en classe, les cinq domaines de la grille d'analyse. Elle se concentre davantage sur la présence des Québécois et l'histoire des Québécois et intègre plus de repères culturels à l'univers social qu'au français. Malgré tout, des unités de sens relevant de la culture québécoise ont été trouvées dans presque tous les documents que Geneviève nous avait laissés, ce qui laisse croire que la culture québécoise serait véhiculée de façon régulière dans sa classe. Nous présentons dans le tableau 4.4 les catégories de repères culturels intégrés à l'enseignement de Geneviève.

Tableau 4.4 Contenu culturel intégré au matériel d'enseignement de Geneviève

	Intégrés aux leçons de français	Intégrés aux leçons d'univers social	Absents des leçons
<b>1. Présence des Québécois</b>			
a. Où vivent-ils? (géographie et régions)	√		
b. Manifestations concrètes de la présence des francophones (drapeaux, noms de famille, noms de rue et d'école, médias, publicités, formulaires administratifs, etc.)		√	
c. Portraits (connus ou non)	√	√	
d. Vedettes, idoles, leaders	√	√	
e. Réalisations (arts et littérature)	√	√	
f. Culture des jeunes			√
g. Manifestations culturelles (fêtes, célébrations, folklore)		√	
h. Réalisations (en sciences humaines et en science et technologie)		√	
<b>2. Histoire des Québécois</b>			
a. D'où viennent les francophones?			√
b. Repères historiques (dates, événements et lieux importants)	√	√	
c. Signes de reconnaissance de la collectivité (emblèmes, personnalités, médias, arts, habitudes de vie, objets)	√	√	
d. Inégalités (entre les francophones et les anglophones)		√	
e. Opinions et sentiments des francophones		√	
<b>3. Le parler des Québécois</b>			
a. Écart entre le français écrit et le français oral, registre formel et informel			√
b. Origines et évolution des français parlés			√
c. Variantes sociales et régionales			√
d. Expressions et mots courants	√		
e. Aspects de la communication non verbale			√
f. Aspects sociolinguistiques (salutations, échanges amicaux, adieux, etc.)			√
<b>4. Le quotidien des francophones</b>			
a. Vie familiale et relations sociales			√
b. Services administratifs, publics et commerciaux			√
c. S'affirmer en français (aspects positifs, efforts/frustrations/lassitude, éléments de l'assimilation, Commissaire aux langues officielles)			√
d. Attitudes et stéréotypes (comment diverses communautés ou nationalités perçoivent les Québécois)			√
e. Politique et revendications		√	
f. Vie religieuse et traditions	√		
g. Éducation	√	√	
h. Loisirs et activités sociales		√	
i. Valeurs			√
j. Médias et publicité	√		
k. Tabous			√
<b>5. Attitudes et conscience interculturelle</b>			
a. Développement de l'empathie et de la tolérance envers les francophones		√	
b. Comparaison de la culture francophone à la culture d'origine			√

#### 4.2.4 Analyse du matériel d'enseignement de Gabrielle

Gabrielle utilise, en lecture, des exercices provenant de *Les récits du mercredi* et de recueils de textes des *Éditions à reproduire*. Elle crée également plusieurs exercices de compréhension de lecture et d'écriture et elle utilise la section sur la famille dans le manuel *Mordicus vol.1*. En écriture, elle propose différentes mises en situation à ses élèves et ils doivent réagir par écrit. En guise d'exercice de compréhension orale, Gabrielle lit à ses élèves le livre *Marie la chipie* de Dominique Demers. Ils doivent ensuite répondre à plusieurs questions écrites. En univers social, l'enseignante utilise les manuels *En temps et lieux*, modules un (la société canadienne vers 1820) et deux (l'évolution de la société québécoise vers 1905).

##### 4.2.4.1 Analyse du matériel d'enseignement du français

Nous avons tout d'abord analysé le matériel d'enseignement du français. Plusieurs unités de sens ont été relevées dans les exercices de compréhension de lecture. Gabrielle utilise, entre autres, des textes informatifs sur le carnaval de Québec, la guignolée et le temps des sucres (*Éditions à reproduire*). Ces textes contiennent des repères culturels liés à l'histoire des Québécois. On y retrouve des repères historiques, de même que des signes de reconnaissance relatifs aux habitudes de vie. Nous avons aussi trouvé deux unités de sens expliquant d'où viennent les Québécois. Plusieurs unités de sens reliées au domaine de la présence des Québécois ont aussi été trouvées dans ces textes (manifestations culturelles et régions du Québec). Les exercices provenant de *Les récits du mercredi* et de *Mordicus* et les situations d'écriture offrent peu de repères culturels à exploiter, mis à part les régions du Québec.

Ensuite, la seule catégorie du parler des Québécois représentée dans les documents est relative aux expressions et aux mots courants. La majorité des unités de sens y étant rattachées ont été remarquées dans le livre *Marie la chipie*.



Enfin, le domaine du quotidien des francophones figure peu dans les documents. Des unités de sens touchant les traditions, telles la cabane à sucre et la guignolée, et une référence à un média, Radio-Canada, ont été relevées dans les exercices de compréhension de lecture précédemment mentionnés.

#### 4.2.4.2 Analyse du matériel d'enseignement de l'univers social

En univers social, ce sont les deux mêmes domaines qu'en français qui sont exploités : la présence des Québécois et l'histoire des francophones. En ce qui concerne la présence des Québécois, ce sont la géographie et les régions du Québec qui sont le plus mentionnées. Nous retrouvons aussi quelques portraits, comme celui du curé Labelle et d'Honoré Mercier. Il a aussi été nécessaire d'ajouter une nouvelle catégorie : les réalisations en sciences humaines et en science et technologie. Les unités de sens liées à cette catégorie traitent des réussites dans les domaines de l'agriculture et du transport au Québec et sont présents dans *En temps et lieux*.

En outre, nous retrouvons un nombre significatif d'unités de sens, soit plus d'une centaine, touchant les signes de reconnaissance de la collectivité. Les modules un et deux d'*En temps et lieux* traitent de la société québécoise et canadienne du 19<sup>e</sup> siècle et du début du 20<sup>e</sup> siècle. Ils foisonnent donc en références aux habitudes de vie d'antan à la ville et à la campagne, tant chez les riches que chez les ouvriers. On y retrouve quantité d'emblèmes, de personnalités, de dates, d'événements et de lieux importants dans l'histoire du Québec. Il a aussi été nécessaire d'ajouter deux catégories au domaine de l'histoire des Québécois : les inégalités entre francophones et anglophones et les opinions et les sentiments des francophones, pour catégoriser les mêmes unités de sens trouvées dans le matériel d'enseignement de Caroline (sect. 4.2.1.2).

Bref, quatre domaines de la grille d'analyse sont évoqués dans le matériel d'enseignement de Gabrielle. Les domaines de la présence des Québécois et de l'histoire des Québécois se démarquent en partie grâce aux sujets que couvrent les deux manuels *En temps et lieux*. Le domaine du parler des Québécois est peu exploité. En effet, toutes les unités de

sens sont enregistrées dans la catégorie des expressions et des mots courants et elles ont toutes été relevées dans un seul document : *Marie la chipie*. Le domaine des attitudes et de la conscience interculturelle n'est pas présent dans les documents analysés. Nous avons résumé dans le tableau 4.5 les résultats obtenus.

Tableau 4.5 Contenu culturel intégré au matériel d'enseignement de Gabrielle

	Intégrés aux leçons de français	Intégrés aux leçons d'univers social	Absents des leçons
<b>1. Présence des Québécois</b>			
a. Où vivent-ils? (géographie et régions)	√	√	
b. Manifestations concrètes de la présence des francophones (drapeaux, noms de famille, noms de rue et d'école, médias, publicités, formulaires administratifs, etc.)	√	√	
c. Portraits (connus ou non)		√	
d. Vedettes, idoles, leaders			√
e. Réalisations (arts et littérature)	√		
f. Culture des jeunes			√
g. Manifestations culturelles (fêtes, célébrations, folklore)	√	√	
h. Réalisations (scientifiques, économiques, commerciales, etc.)		√	
<b>2. Histoire des Québécois</b>			
a. D'où viennent les francophones?	√	√	
b. Repères historiques (dates, événements et lieux importants)	√	√	
c. Signes de reconnaissance de la collectivité (emblèmes, personnalités, médias, arts, habitudes de vie, objets)	√	√	
d. Inégalités (entre francophones et anglophones)		√	
e. Opinions et sentiments des francophones		√	
<b>3. Le parler des Québécois</b>			
a. Écart entre le français écrit et le français oral, registre formel et informel			√
b. Origines et évolution des français parlés			√
c. Variantes sociales et régionales			√
d. Expressions et mots courants	√		
e. Aspects de la communication non verbale			√
f. Aspects sociolinguistiques (salutations, échanges amicaux, adieux, etc.)			√
<b>4. Le quotidien des francophones</b>			
a. Vie familiale et relations sociales			√
b. Services administratifs, publics et commerciaux			√
c. S'affirmer en français (aspects positifs, efforts/frustrations/lassitude, éléments de l'assimilation, Commissaire aux langues officielles)			√
d. Attitudes et stéréotypes (comment diverses communautés ou nationalités perçoivent les Québécois)			√
e. Politique et revendications			√
f. Vie religieuse et traditions	√		
g. Éducation			√
h. Loisirs et activités sociales			√
i. Valeurs			√
j. Médias et publicité	√		
k. Tabous			√
<b>5. Attitudes et conscience interculturelle</b>			
a. Développement de l'empathie et de la tolérance envers les francophones			√
b. Comparaison de la culture francophone à la culture d'origine			√

#### 4.2.5 Analyse du matériel d'enseignement de Monique

Dans le cas de Monique, elle a précisé dès le départ qu'une bonne partie de son enseignement était basé sur l'enseignement de stratégies de lecture et d'écriture, car elle trouve ses élèves très faibles. C'est aussi pour cela qu'elle fait beaucoup d'activités orales, desquelles elle nous parlera en entrevue, puisqu'aucun exercice écrit n'y est relié. Une part importante du matériel analysé consistait en des exercices de lecture provenant de différentes sources : de recueils des *Éditions à reproduire*, d'Internet et de *Tu lis déjà*. D'autres exercices ont été créés par l'enseignante. Monique fait également lire à ses élèves la série *Jiji* de Ginette Amphousse et des extraits des aventures de Sherlock Holmes. En écriture, elle utilise *Ma trousse d'écriture* et une variété de livres sans texte à partir desquels les enfants sont appelés à rédiger une histoire. Nous n'avons pas analysé les livres sans texte, puisqu'il aurait alors fallu analyser le contenu latent, c'est-à-dire la signification derrière les images, et nous avons précisé dans notre méthodologie que nous allions nous attarder au contenu manifeste. Comme exercices de compréhension orale, Monique lit à ses élèves *La nouvelle maîtresse* de Dominique Demers et *Le Petit Prince* de Saint-Exupéry. En univers social, Monique utilise *En temps et lieux*, modules sept (les Micmacs et les Inuits) et huit (la démocratie).

##### 4.2.5.1 Analyse du matériel d'enseignement du français

Mentionnons dès le départ qu'aucun repère culturel québécois n'a été trouvé dans les extraits des aventures de Sherlock Holmes ni dans *Le Petit Prince*, puisque qu'ils sont d'auteurs européens. Quant aux exercices de compréhension de lecture, plusieurs étaient des textes informatifs sur les animaux ou des histoires ayant pour personnages principaux des animaux. Ces textes n'étaient pas non plus propices à l'inclusion de repères culturels.

Ce sont des unités de sens relatives aux manifestations concrètes de la présence des francophones qui se sont le plus fréquemment retrouvées dans le matériel. Par contre, chacune des unités de sens provient du livre *La nouvelle maîtresse* et elles consistent en des noms de famille et des noms de rue et d'école.

En écriture, nous avons trouvé des unités de sens reliées aux réalisations littéraires dans *Ma trousse d'écriture*. Quelques auteurs et des extraits de romans québécois sont présents dans ce matériel.

Les autres unités de sens vues le plus fréquemment sont des expressions et des mots courants. Ces expressions ont presque toutes été relevées dans *La nouvelle maîtresse*. Quelques-unes proviennent de la série *Jiji*. Toujours dans le domaine du parler des Québécois, nous avons consigné des unités de sens concernant des aspects sociolinguistiques, mais elles sont toutes issues du même exercice.

#### 4.2.5.2 Analyse du matériel d'enseignement de l'univers social

En univers social, nous avons relevé les mêmes unités de sens que dans le cas de Diane (sect. 4.2.2.3), puisque Monique utilise les mêmes modules d'*En temps et lieux*.

Comme le montre le tableau 4.6 qui suit, dans l'ensemble, les repères culturels intégrés au matériel analysé touchent peu ou pas du tout au quotidien des francophones et aux attitudes et à la conscience interculturelle. Des repères culturels des trois autres domaines de la grille d'analyse ont été notés, mais de façon isolée. Les repères culturels se concentrent majoritairement dans deux ou trois activités de français et dans le premier tiers du module sur la démocratie d'*En temps et lieux*.

Tableau 4.6 Contenu culturel intégré au matériel d'enseignement de Monique

	Intégrés aux leçons de français	Intégrés aux leçons d'univers social	Absents des leçons
<b>1. Présence des Québécois</b>			
a. Où vivent-ils? (géographie et régions)			√
b. Manifestations concrètes de la présence des francophones (drapeaux, noms de famille, noms de rue et d'école, médias, publicités, formulaires administratifs, etc.)	√		
c. Portraits (connus ou non)			√
d. Vedettes, idoles, leaders		√	
e. Réalisations (arts et littérature)	√		
f. Culture des jeunes			√
g. Manifestations culturelles (fêtes, célébrations, folklore)			√
<b>2. Histoire des Québécois</b>			
a. D'où viennent les francophones?			√
b. Repères historiques (dates, événements et lieux importants)		√	
c. Signes de reconnaissance de la collectivité (emblèmes, personnalités, médias, arts, habitudes de vie, objets)		√	
<b>3. Le parler des Québécois</b>			
a. Écart entre le français écrit et le français oral, registre formel et informel			√
b. Origines et évolution des français parlés			√
c. Variantes sociales et régionales			√
d. Expressions et mots courants	√		
e. Aspects de la communication non verbale			√
f. Aspects sociolinguistiques (salutations, échanges amicaux, adieux, etc.)	√		
<b>4. Le quotidien des francophones</b>			
a. Vie familiale et relations sociales			√
b. Services administratifs, publics et commerciaux			√
c. S'affirmer en français (aspects positifs, efforts/frustrations/lassitude, éléments de l'assimilation, Commissaire aux langues officielles)			√
d. Attitudes et stéréotypes (comment diverses communautés ou nationalités perçoivent les Québécois)			√
e. Politique et revendications		√	
f. Vie religieuse et traditions	√		
g. Éducation	√		
h. Loisirs et activités sociales			√
i. Valeurs			√
j. Médias et publicité			√
k. Tabous			√
<b>5. Attitudes et conscience interculturelle</b>			
a. Développement de l'empathie et de la tolérance envers les francophones			√
b. Comparaison de la culture francophone à la culture d'origine			√

#### 4.2.6 Synthèse des résultats de l'analyse documentaire

Premièrement, le matériel utilisé pour l'enseignement du français varie d'une enseignante à l'autre. Les exercices présentés en classe sont des choix personnels de l'enseignante. Cela est en partie dû au fait que la commission scolaire ait fourni à ses classes de troisième cycle les manuels *Mordicus vol.1* et *vol. 3*. Or, *Mordicus* a été créé pour des francophones et il est généralement trop difficile pour les élèves des classes d'immersion, particulièrement pour ceux des écoles d'immersion partielle. Les enseignantes cherchent donc dans d'autres sources du matériel adapté au niveau de leurs élèves ou le créent tout simplement elles-mêmes. Le matériel d'enseignement du français qui diffère d'une enseignante à l'autre a un impact sur le contenu culturel véhiculé en classe, puisque celui-ci varie aussi d'une enseignante à l'autre.

Contrairement au français, il y a une certaine uniformité en univers social, car toutes les enseignantes se servent d'*En temps et lieux* comme matériel. Les modules utilisés sont généralement les mêmes chez les enseignantes d'un même niveau. Par conséquent, les enseignantes d'un même niveau transmettent des repères culturels similaires en univers social.

Afin d'avoir un aperçu sommaire du contenu culturel québécois intégré au matériel d'enseignement et ce, pour toutes les enseignantes, nous référons le lecteur au tableau 4.7. Nous pouvons y voir quelles sont les catégories les plus représentées dans le matériel analysé, ainsi que les catégories abordées par presque toutes les enseignantes. Nous pouvons également y repérer les catégories de repères culturels que peu d'enseignantes intègrent à leur matériel.

Tableau 4.7 Synthèse du contenu culturel intégré au matériel d'enseignement des participantes

	Caroline	Diane	Geneviève	Gabrielle	Monique
<b>1. Présence des Québécois</b>					
a. Où vivent-ils? (géographie et régions)	√	√	√	√	
b. Manifestations concrètes de la présence des francophones (drapeaux, noms de famille, noms de rue et d'école, médias, publicités, formulaires administratifs, etc.)	√	√	√	√	√
c. Portraits (connus ou non)	√	√	√	√	
d. Vedettes, idoles, leaders	√	√	√		√
e. Réalisations (arts et littérature)	√	√	√	√	√
f. Culture des jeunes					
g. Manifestations culturelles (fêtes, célébrations, folklore)	√		√	√	
h. Réalisations (en sciences humaines et en science et technologie)			√	√	
<b>2. Histoire des Québécois</b>					
a. D'où viennent les francophones?	√			√	
b. Repères historiques (dates, événements et lieux importants)	√	√	√	√	√
c. Signes de reconnaissance de la collectivité (emblèmes, personnalités, médias, arts, habitudes de vie, objets)	√	√	√	√	√
d. Opinions et sentiments des francophones	√		√	√	
e. Inégalités entre francophones et anglophones	√		√	√	
<b>3. Le parler des Québécois</b>					
a. Écart entre le français écrit et le français oral, registre formel et informel					
b. Origines et évolution des français parlés					
c. Variantes sociales et régionales					
d. Expressions et mots courants	√	√	√	√	√
e. Aspects de la communication non verbale					
f. Aspects sociolinguistiques (salutations, échanges amicaux, adieux, etc.)					√
<b>4. Le quotidien des francophones</b>					
a. Vie familiale et relations sociales					
b. Services administratifs, publics et commerciaux					
c. S'affirmer en français (aspects positifs, efforts/frustrations/lassitude, éléments de l'assimilation, Commissaire aux langues officielles)	√				
d. Attitudes et stéréotypes (comment diverses communautés ou nationalités perçoivent les Québécois)					
e. Politique et revendications		√	√		√
f. Vie religieuse et traditions			√	√	√
g. Éducation		√	√		√
h. Loisirs et activités sociales			√		
i. Valeurs					
j. Médias et publicité	√	√	√	√	
k. Tabous					
<b>5. Attitudes et conscience interculturelle</b>					
a. Développement de l'empathie et de la tolérance envers les francophones			√		
b. Comparaison de la culture francophone à la culture d'origine					



Nous voulons maintenant mettre en lumière des points communs aux cinq enseignantes, de même que certaines distinctions.

Tout d'abord, nous insistons sur le fait qu'aucune enseignante n'aborde les attitudes et la conscience interculturelle à travers son matériel d'enseignement, que ce soit en français ou en univers social. Dans tout le matériel des cinq enseignantes, une seule unité de sens liée à ce domaine a été vue. Comme nous l'avons expliqué dans les chapitres précédents, le développement d'habiletés relevant de ce domaine est primordial pour arriver à comprendre l'autre, pour devenir empathique à son identité socioculturelle et pour avoir une communication signifiante avec lui. Nous espérons que les entretiens individuels apporteront plus de réponses quant à l'intégration de ce domaine à l'enseignement en immersion française.

Ensuite, nous retrouvons une différence entre les écoles d'immersion partielle et totale. Il y a un plus grand nombre de repères culturels intégrés au matériel des enseignantes des écoles d'immersion partielle (Geneviève, Gabrielle et Monique). Les enseignantes des écoles d'immersion totale ont beaucoup de pression pour que le français de leurs élèves soit d'un niveau supérieur. Nous nous questionnons à savoir si cela les inciterait à accorder plus d'importance à la grammaire et aux autres aspects purement linguistiques et, par conséquent, à mettre de côté l'enseignement de la culture.

De plus, nous avons relevé plus de repères culturels dans le matériel des deux enseignantes diplômées en français langue seconde (Geneviève et Gabrielle). Toutefois, il faut dire que la matière qu'elles enseignent en univers social contribue à faire augmenter le nombre de repères culturels intégrés au matériel. En suivant deux manuels d'*En temps et lieux* liés à l'histoire du Québec, elles s'assurent d'intégrer plus d'éléments culturels québécois que les enseignantes qui ne font qu'un seul manuel (Caroline) ou qui choisissent de présenter d'autres communautés que la communauté québécoise (Diane et Monique).

Par ailleurs, il est possible que le fait que Geneviève et Gabrielle soient diplômées en enseignement du français langue seconde les incite à choisir des thèmes exploitant la culture

de la langue qu'elles enseignent. Les autres enseignantes seraient peut-être moins sensibilisées au lien existant entre la langue et la culture de par leur formation.

Aussi, Geneviève et Gabrielle sont les deux plus jeunes enseignantes participant à cette recherche. Nous ne savons pas si nous devons établir une relation entre leur formation initiale et le nombre et le type de repères culturels intégrés à leur matériel d'enseignement ou, encore, entre leur âge et les façons de pensée d'une génération et le nombre et le type de repères culturels intégrés au matériel d'enseignement. Notre échantillon est trop petit pour éclaircir ce point. Nous émettons cependant l'hypothèse que la formation initiale des enseignantes joue un rôle important sur le contenu culturel québécois véhiculé en classe. Cette hypothèse pourrait être vérifiée lors d'une recherche ultérieure.

Enfin, le tableau 4.8 résume l'essentiel des résultats de l'analyse documentaire. Il reprend également les points communs et les différences, entre les enseignantes, dont nous venons de discuter.

Tableau 4.8 Synthèse des résultats de l'analyse documentaire

	Points communs aux enseignantes	Différences entre les enseignantes
Domaines	<p><b>Les plus abordés :</b> -présence des Québécois -histoire des Québécois</p> <p><b>Le parler des Québécois :</b> Les expressions et les mots courants sont les plus fréquemment traités.</p> <p><b>Le quotidien des francophones :</b> Peu exploité : vingt repères culturels relevés au total. C'est peu, considérant qu'il faut répartir ce résultat entre cinq enseignantes.</p> <p><b>Attitudes et conscience interculturelle :</b> Abordé par aucune enseignante (une unité de sens relevée dans le matériel de Geneviève : résultat non significatif).</p>	
Catégories de repères culturels	<p><b>Absentes dans le matériel de toutes les participantes :</b></p> <p>a) culture des jeunes b) écart entre le français oral et écrit; registres formel et informel c) origine et évolution des français parlés d) variantes sociales et régionales e) aspects de la communication non verbale f) vie familiale et relations sociales g) services administratifs, publics et commerciaux h) attitudes et stéréotypes i) valeurs j) tabous</p>	<p><b>Intégrées seulement au matériel d'enseignement de Monique :</b> -aspects sociolinguistiques</p> <p><b>Intégrées seulement au matériel d'enseignement de Caroline :</b> -s'affirmer en français</p> <p><b>Intégrées seulement au matériel d'enseignement de Geneviève :</b> -développement de l'empathie et de la tolérance envers les francophones</p>
Modèle d'immersion		<p><b>Immersion partielle :</b> Plus grand nombre de repères culturels relevés.</p> <p><b>Immersion totale :</b> Moins de repères culturels relevés.</p>
Qualification des enseignantes		<b>Diplômées en enseignement du français langue seconde :</b> Plus grand nombre de repères culturels relevés.
Âge des enseignantes		<b>Enseignantes les plus jeunes :</b> Plus grand nombre de repères culturels relevés.

### 4.3 Entretiens individuels

Nous avons trouvé réponse, en partie, à notre premier objectif lors de l'analyse du matériel d'enseignement. Néanmoins, l'analyse des entretiens individuels nous a permis d'approfondir ce que nous avons appris et d'amasser d'autres données sur le contenu culturel véhiculé dans les classes d'immersion française de troisième cycle. Nous révélons, dans les pages qui suivent, ces nouvelles informations. Elles sont présentées par enseignante, par catégorie, puis expliquées et illustrées par un extrait de l'entretien dans la majorité des cas. Dans le but de faciliter la compréhension et d'assurer une continuité, le nom donné aux catégories, pour le contenu culturel, est le même que pour l'analyse documentaire, à moins qu'il ait été nécessaire de créer une nouvelle catégorie.

Parallèlement, nous analyserons chaque entretien individuel afin de préciser quelles sont les méthodes et l'approche d'enseignement de la culture préconisées par chaque enseignante. Nous avons déjà expliqué que nous déterminerons quelles méthodes les enseignantes utilisent parmi celles relevées dans notre cadre théorique. Nous établirons aussi si les enseignantes suivent la démarche d'enseignement de la culture préconisée par l'Étude nationale sur les programmes de français de base (1990) (sect. 2.5; sect. 2.8). Étant donné que nous nous sommes basés, pour l'analyse documentaire, sur le contenu culturel que l'Étude propose d'inclure à l'enseignement en français langue seconde, nous avons pensé ajouter de la pertinence à cette recherche en déterminant, en plus, si la démarche suggérée dans l'étude était suivie. De surcroît, nous allons identifier quelle est l'approche d'enseignement de la culture des cinq répondantes parmi les quatre que proposent Crozet, Liddicoat et LoBianco (sect. 2.4). Chacune de ces approches présente une intégration différente de la culture, l'idéal étant l'enseignement interculturel. Ici aussi, les données seront présentées par enseignante et par catégorie afin d'assurer une meilleure lisibilité.

Tout comme pour l'analyse documentaire, la méthode d'analyse des entretiens est celle de L'Écuyer (1987) (sect. 3.4.3). Des unités de sens propres au contenu culturel et aux méthodes et aux approches d'enseignement de la culture ont été relevées dans chaque entretien, pour ensuite être classées en catégories. Les catégories ont été créées en cours d'analyse. Puisque les entretiens devaient permettre de répondre à deux objectifs, les

catégories élaborées devaient tenir compte de ces deux visées. Ainsi, il a fallu relever les mots, les expressions ou les phrases relatifs à chacun des objectifs afin de construire des catégories représentatives. Comme le suggèrent Blanchet et Gotman (1992, dans Boutin, 2006), nous avons analysé un entretien à la fois en cherchant, dans chacun, les liens à faire avec les objectifs et la question de recherche. De plus, nous avons suivi la recommandation de Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1996), soit de mettre en évidence les passages significatifs de différentes couleurs, chaque couleur étant en lien avec un objectif précis.

Les résultats sont présentés par enseignante, comme nous l'avons fait pour l'analyse documentaire et ce, pour les mêmes raisons. Nous dessinons ainsi un portrait plus précis et plus représentatif de la réalité et nous pouvons plus facilement démontrer la justesse de notre interprétation. Tel que nous l'avons fait en présentant les résultats de l'analyse documentaire, nous incluons des tableaux synthétisant les éléments clés de chaque entretien. Cela permet d'avoir un aperçu sommaire des résultats et les rend plus visuels et plus faciles à comprendre.

À la fin de ce chapitre, nous discuterons des résultats obtenus afin de répondre à la question principale de cette recherche : comment la culture québécoise est-elle intégrée à l'enseignement en immersion française au troisième cycle du primaire?

#### 4.3.1 Analyse de l'entretien individuel de Caroline

L'entretien de Caroline a d'abord été transcrit sous forme de verbatim. Nous l'avons ensuite lu à deux reprises pour nous familiariser avec son contenu. Puis, comme le nombre de pages à analyser était trop important, nous n'avons retenu que les éléments les plus significatifs et révélateurs en procédant à une réduction des données. Nous avons ensuite découpé le contenu en unité de sens. Nous avons premièrement relevé les unités de sens relatives au premier objectif, pour ensuite nous attarder à celles relevant du deuxième objectif. Après, nous avons regroupé les unités qui avaient le même sens dans une même catégorie et nous avons nommé ces catégories. Lorsque c'était possible, nous avons utilisé les mêmes noms de catégories que pour l'analyse documentaire, pour qu'il y ait une meilleure

continuité dans notre recherche. Avant d'établir la catégorisation finale, nous avons révisé le classement de chaque unité de sens et modifié le nom de certaines catégories.

#### 4.3.1.1 Le contenu culturel québécois

- **Portraits**

Nous avons noté, lors de l'analyse du matériel d'enseignement, que Caroline présentait à sa classe des portraits d'artistes québécois. L'entrevue l'a confirmé, sans apporter de nouveaux éléments.

- **Vedettes, idoles, leaders**

Caroline a mentionné les Cowboys Fringants et Marie Mai. Elle a ajouté qu'elle parle aussi à sa classe des vedettes de *Star Académie* et qu'elle fait jouer le cd dans sa classe : « Par exemple, Marie Mai... là, je leur ai dit comme quoi elle est super populaire. Là, j'ai parlé de *Star Académie*, comment ces jeunes-là sont venus à la chanson. [...] Quand c'est *Star Académie*, je mets tout le temps le cd. »

- **Réalisations (artistiques et littéraires)**

Caroline a parlé des chansons des Cowboys Fringants et des livres de Gilles Tibo, ce que nous avons vu lors de l'analyse documentaire. Elle n'a pas parlé d'autres réalisations artistiques ou littéraires.

- **Manifestations culturelles**

Caroline explique que les chansons des Cowboys Fringants lui permettent d'aborder certaines manifestations culturelles : « J'ai parlé de jour de l'an, j'ai parlé de grandes festivités. » Selon l'enseignante, le type d'instruments qu'utilise ce groupe fait beaucoup penser aux grandes fêtes familiales et au temps des fêtes. Ceci prend une signification particulière dans la classe de Caroline, car plus de la moitié de ses élèves ne célèbrent pas Noël. Elle souhaite que les élèves se laissent imprégner par la musique pour imaginer les festivités : « Je leur ai juste dit d'écouter les différents instruments [...] pour qu'ils se mettent dans l'atmosphère. »

- **Expressions et mots courants**

L'analyse documentaire révélait que des expressions québécoises et des mots courants étaient intégrés à son enseignement, particulièrement à travers les chansons étudiées. En cours d'entretien, Caroline a validé cette information : « On travaille les chansons aussi. [...] Alors on a parlé beaucoup [...] de la façon qu'on parlait à la québécoise [...], plein d'expressions. [...] Je travaille beaucoup le parler. » Caroline ajoute aussi qu'en travaillant les livres de Gilles Tibo, elle s'attend à ce que ses élèves apprennent quelques expressions québécoises.

- **Écart entre le français écrit et le français oral**

Nous n'avions pas constaté la présence de cette catégorie lors de l'analyse documentaire. C'est un autre aspect que Caroline travaille avec les chansons. Elle remet à ses élèves le texte des chansons, tel que dit par le chanteur : « Je leur donne aussi l'exemple que moi aussi, des fois, je parle vite. Comme le texte était écrit avec des apostrophes. On omet de dire les *e*. Alors ça, je leur fais part, ça c'est sûr. [...] J'expliquerais les liens entre le verbal et l'écriture. »

- **Vie religieuse et traditions**

Catégorie absente lors de l'analyse documentaire, il s'agit d'un aspect que Caroline aborde encore une fois par les chansons des Cowboys Fringants. Elle explique à ses élèves que, traditionnellement, il y avait beaucoup d'accordéon et de violon dans les fêtes familiales. Elle leur mentionne aussi qu'à cause de l'influence de l'église catholique, les enfants avaient de nombreux frères et sœurs : « J'ai parlé de ça, de se mettre dans la peau de quelqu'un qui a quinze frères et sœurs [...], puis d'imaginer qu'ils dansaient tous à ce rythme-là. »

- **Médias et publicité**

Caroline présente à ses élèves des épisodes de l'émission de télévision *Ramdam*. De plus, lorsque ses élèves travaillent seuls, elle leur fait écouter la radio (*CKMF*). Aussi, elle fait lire à ses élèves des articles du quotidien *La Presse*. Enfin, comme nous l'avons dit, elle leur parle de l'émission *Star Académie* et encourage ses élèves à la regarder à la maison.

Ainsi, cet entretien corrobore que la présence des Québécois et l'histoire des Québécois sont les domaines les plus abordés dans la classe de Caroline. Elle intègre à son enseignement quelques repères culturels liés au parler des Québécois et au quotidien des francophones, mais n'intègre pas de repères culturels reliés aux attitudes et à la conscience interculturelle. Le contenu culturel qu'il est recommandé d'inclure à l'enseignement par l'Étude nationale sur les programmes de français de base (1990) est en partie respecté. Tous les domaines culturels prescrits par l'étude sont touchés, mais certains plus que d'autres et plusieurs catégories ne sont pas intégrées à l'enseignement.

#### 4.3.1.2 Les méthodes et l'approche d'enseignement de la culture

Commençons par présenter les résultats, sous forme de catégories, qui représentent les méthodes d'enseignement du contenu culturel.

- **Utilisation de chansons**

Nous avons identifié, dans le contenu culturel, des chansons des Cowboys Fringants et de Marie Mai. C'est donc une méthode d'enseignement du contenu culturel utilisée par Caroline.

- **Discussion**

Lorsque ses élèves lisent un livre ou un texte littéraire québécois, elle les encourage à partager leur opinion et à poser des questions sur ce qu'ils ne comprennent pas. Elle partage également ses opinions et ses sentiments sur différents sujets avec sa classe.

- **Utilisation de textes littéraires**

Caroline parle des livres de Gilles Tibo qu'elle ou que ses élèves lisent: « Donc il y avait plein de livres de Gilles Tibo. Par la suite, j'ai choisi un livre de Gilles Tibo spécifique, *Noémie, Albert aux grandes oreilles*. » Sans nommer d'autres auteurs Québécois, Caroline dit utiliser les histoires de la façon suivante : « Moi, ce serait plus : lecture, qu'est-ce que tu en penses, opinion, discussion. »



- **Utilisation de médias écrits**

Cette enseignante fait lire à ses élèves des articles de *La Presse* ou de sites Internet francophones. Les textes sélectionnés ne sont pas nécessairement de portée culturelle, mais ils sont écrits par un journaliste Québécois et permettent aux élèves d'être en contact avec des documents authentiques de la culture québécoise : « On va travailler le journal *La Presse*. L'année passée, c'est ce que j'ai fait, sur justement la société québécoise ou tout ce qui se passe dans le monde. Ce que les enfants ont l'habitude de retirer, c'est vraiment des choses qui sont plus près d'eux. »

- **Utilisation d'émissions de télévision**

Nous avons déjà mentionné que Caroline encourage ses élèves à regarder *Star Académie* et qu'ils regardent, en classe, des épisodes de l'émission de télévision *Ramdam*. Voici comment elle explique l'utilisation qu'elle fait de cette émission : « Je ne suis pas une personne qui va évaluer, moi, à date, sur les émissions de télévision. [...] Par exemple, quand je regarde *Ramdam*, j'aime mieux qu'ils portent attention aux... Qu'est-ce qu'ils font, à faire des liens dans leur tête entre l'anglais et le français. » Elle utilise donc cette émission de télévision pour travailler la compréhension orale des enfants et mise sur le fait que les enfants feront par eux-mêmes des liens entre l'anglais et le français en regardant un épisode. On peut s'interroger à savoir si elle parle de liens culturels ou de simplement traduire du français à l'anglais.

- **Utilisation d'émissions de radio**

Sans préciser si elle utilise une émission particulière, Caroline souligne tout de même qu'elle fait parfois écouter la radio à ses élèves, en classe : « Quand j'écoute la radio, je mets *CKMF* et je leur explique que c'est *CKMF*. »

Enfin, en ce qui a trait à la démarche en cinq paliers proposée par l'Étude nationale sur les programmes de français de base (voir sect. 2.5), Caroline ne la suit pas entièrement. Dans certains cas, elle suit les deux premières étapes de la démarche, soit sensibiliser et informer, mais elle ne poursuit pas avec les trois dernières étapes (contextualiser, interpréter et actualiser).

- **Sensibiliser**

En utilisant des textes littéraires, Caroline choisit un auteur peu connu des enfants, par exemple Gilles Tibo. Les élèves sont ainsi sensibilisés à un repère culturel qu'ils ne connaissent pas. Il en va de même pour les chansons qu'elle fait découvrir.

- **Informier**

Caroline présente quelques livres de Gilles Tibo et fait lire sa biographie. Elle enchaîne par l'étude de la structure du texte et des tests de compréhension de lecture :

On a parlé de l'historique de Gilles Tibo, où il habitait, combien il avait d'enfants, comment il a vécu, pourquoi il est devenu auteur, de quelle façon il a développé cette technique-là. Ensuite, je leur ai proposé des livres de lecture. [...] On travaillait aussi le contenu. . [...] On travaillait les paragraphes, les chapitres ensemble dans la classe. . [...] Il y a eu des petits examens d'écoute, des petits examens écrits, par rapport au contenu dans le fond.

Concernant les chansons, Caroline explique les faits historiques et les traditions reliés au thème de la chanson: « J'ai parlé d'accordéon, j'ai parlé de jour de l'an, j'ai parlé de grandes festivités parce qu'il y avait de grandes familles. »

Par contre, cette enseignante ne présente pas les différents points de vue qui existent, dans la société québécoise, sur les auteurs ou les artistes qu'elle présente en classe. Elle ne pousse pas l'élève à relever les repères culturels présents dans les textes ni à les interpréter. Elle ne relie pas non plus ces nouveaux apprentissages à la réalité de l'enfant. C'est pourquoi nous ne pouvons pas dire que Caroline poursuive la démarche aux trois autres paliers. En guise d'exemple, lorsqu'elle utilise une chanson, elle donne de brèves informations aux élèves : « Je vais leur dire que j'ai choisi des chansons québécoises, mais jamais de façon approfondie. »

Enfin, concernant l'approche d'enseignement de la culture, nous situons Caroline dans l'approche de l'étude culturelle. Rappelons que le lecteur peut se référer à la section 2.4 afin d'avoir une description complète des approches d'enseignement.

Nous savons que Caroline intègre des repères culturels de plusieurs types et qu'elle ne s'en tient pas seulement à la haute culture. Pour cela, elle dépasse le niveau de l'approche traditionnelle. Toutefois, l'absence d'unité de sens en lien avec le développement de la compréhension de la culture nous empêche de la positionner dans l'approche des pratiques culturelles ou de l'enseignement interculturel. C'est l'identification des catégories suivantes qui nous permet d'affirmer que Caroline enseigne la culture selon les principes de l'étude culturelle :

- **Intégration à l'enseignement de connaissances factuelles sur la culture**

Caroline cherche à ce que ses élèves connaissent des repères culturels québécois. Par contre, elle s'en tient à la connaissance sur la culture, en ce sens qu'aucun aspect de l'entretien ne laisse penser qu'elle cherche à développer un rapport de compréhension par rapport à la culture. Voici quelques exemples.

Caroline explique à ses élèves comment vivaient les Québécois à l'époque de la conquête britannique et au 19<sup>e</sup> siècle : « Je peux parler aussi beaucoup du passé du Québec, l'histoire, comment les Anglais et les Français, on vivait de façon différente. » Puis, lorsqu'elle parle de Gilles Tibo avec ses élèves, Caroline s'attarde au vécu de l'auteur et à la compréhension, au premier degré, de ses textes. Caroline a parlé du 400<sup>e</sup> anniversaire de la ville de Québec, mais sans élaborer une situation d'apprentissage autour de ce sujet : « On a parlé un petit peu du 400<sup>e</sup> de Québec. [...] Je l'ai mentionné, j'ai pas bâti rien là-dessus. » Il en va de même pour les chanteurs Québécois qu'elle présente à ses élèves.

- **Acquisition de compétences linguistiques**

D'abord, rappelons qu'aucune unité de sens reliée au domaine des attitudes et de la conscience interculturelle n'a été trouvée dans l'analyse documentaire ou dans l'entretien. Caroline accorde de l'importance au développement de l'habileté à communiquer, mais ce qui lui importe est que ses élèves prennent confiance en leur habileté à s'exprimer en français, sans craindre l'erreur. Elle ne cherche pas à leur montrer à communiquer en tenant compte de la culture de l'autre :

Je pense que c'est de les mettre à l'aise avec juste leurs éléments de communication comme quoi c'est pas grave de faire des erreurs. Je leur donne beaucoup confiance, je crois, en faisant moi-même beaucoup d'erreurs. Ils sont capables de me corriger. C'est des erreurs souvent faites volontairement. [...] Alors je pense que le fait qu'ils sachent qu'un adulte, une adulte est capable de faire des erreurs, déjà ça leur enlève la barrière que l'erreur est inacceptable.

Aussi, Caroline ne fait pas prendre conscience, à ses élèves, de leur propre culture, ni des différences entre leur culture et la culture francophone. Voici ce qu'elle répond lorsqu'on lui demande si elle parle des différences culturelles entre les anglophones et les francophones : « Parce qu'il n'y a pas beaucoup de francophones, ici, c'est peut-être un petit peu plus difficile. [...] Oui, c'est très difficile de le faire, je ne peux pas [...]. J'ai jamais parlé de leur propre culture. »

C'est donc parce qu'elle transmet des connaissances sur la culture, sans s'attarder à la compréhension de celle-ci, et parce qu'elle accorde de l'importance à la communication avec les francophones, mais sans développer une habileté à communiquer en tenant compte des cultures, que l'approche d'enseignement de la culture de Caroline est l'étude culturelle.

Tableau 4.9 Synthèse de l'entretien individuel de Caroline

<b>Contenu culturel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- portraits d'artistes québécois</li> <li>- vedettes, idoles et leaders de la chanson québécoise</li> <li>- réalisations artistiques et littéraires (Cowboys Fringants; Gilles Tibo)</li> <li>- manifestations culturelles (festivités)</li> <li>- expressions et mots courants</li> <li>- écart entre le français écrit et le français oral</li> <li>- vie religieuse et traditions</li> <li>- médias : <i>Ramdam</i> et <i>Star Académie</i>, <i>CKMF</i>, <i>La Presse</i></li> </ul>
<b>Méthodes d'enseignement de la culture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilisation de chansons</li> <li>- discussion</li> <li>- utilisation de textes littéraires</li> <li>- utilisation de médias écrits</li> <li>- utilisation d'émissions de télévision</li> <li>- utilisation d'émissions de radio</li> </ul>
<b>Démarche en cinq paliers</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. sensibiliser</li> <li>2. informer</li> </ol>
<b>Approche d'enseignement de la culture</b>	étude culturelle

#### 4.3.2 Analyse de l'entretien individuel de Diane

L'analyse de cet entretien s'est faite de la même façon que l'analyse de l'entretien de Caroline. Le lecteur peut se référer à la section 4.3.1 pour en connaître les détails.

##### 4.3.2.1 Le contenu culturel québécois

- **Vedettes, idoles, leaders**

Les repères culturels québécois de cette catégorie relevés lors de l'analyse documentaire étaient essentiellement des personnalités du monde du sport. L'analyse de l'entretien individuel de Diane révèle qu'elle parle aussi à sa classe de Pierre Lapointe et d'Ariane Moffat, en fin d'année scolaire. Elle leur fait également écouter leur musique.

- **Réalisations (arts et littérature)**

Lors de l'analyse documentaire, cette catégorie était la plus représentée. Lorsque nous avons demandé à Diane de nous parler des thèmes qu'elle abordait en enseignant le français, elle a immédiatement mentionné la littérature : « J'encourage les enfants à lire des auteurs qui sont Québécois, de *La courte échelle*. [...] J'encourage les enfants à ne pas lire des traductions. » Au moment de l'entrevue, ses élèves lisaient tous un roman jeunesse de Bertrand Gauthier.

- **Politique et revendications**

Précédemment, nous n'avions relevé qu'une seule unité de sens liée à cette catégorie. Les données recueillies lors de l'entretien nous permettent de croire qu'il s'agit d'un aspect important de l'enseignement de Diane : « J'encourage les enfants aussi à connaître l'actualité, c'est une bonne façon de faire passer la culture, la politique d'ici et d'ailleurs. Puis, c'est un sujet qui me tient beaucoup à cœur, la politique. » Diane précise qu'elle discute beaucoup avec ses élèves et qu'elle leur parle régulièrement de politique québécoise.

- **Médias et publicité**

Cette catégorie, peu présente dans le matériel d'enseignement analysé, s'avère un aspect important de l'enseignement de Diane. Le premier média qu'elle utilise est *La Presse* : « Je reçois tous les jours *La Presse*, alors quand je vois un article qui peut être intéressant avec les enfants, je l'utilise. » Aussi, Diane demande à ses élèves de regarder des émissions de télévision en français, à la maison. Elle fait cela pendant quelques semaines, au printemps. Les élèves ont une présentation orale à faire sur les émissions qu'ils ont regardées. Les émissions qu'elle fait écouter à ses élèves sont *Les Pierrafeux*, *L'Épicerie*, *Virginie* et un bulletin de nouvelle.

Nous avons dit, lors de l'analyse documentaire, que le domaine du parler des Québécois était peu intégré à l'enseignement de Diane. Or, nous avons relevé plusieurs unités de sens pouvant être placées dans trois catégories du parler des Québécois.

- **Expressions et mots courants**

Diane explique qu'elle prend régulièrement le temps de discuter de différentes expressions québécoises. Elle en utilise dans son quotidien, en présence des élèves : « Aujourd'hui, je leur ai expliqué *les deux pieds dans la même bottine* et *les gens heureux n'ont pas d'histoire*. Souvent, oui, j'utilise des expressions québécoises. »

- **Aspects sociolinguistiques**

Diane affirme que cet aspect est très présent dans son enseignement. Par exemple, elle parle beaucoup du vouvoiement et du tutoiement. Aussi, elle explique à ses élèves la façon d'exprimer différents sentiments en français : « En anglais, on dit *I like* ou *I love*, mais en français, c'est *je t'aime*, on aime tout le monde. J'aime mon chien comme j'aime mon chum. Alors ça, je leur explique, que quand ils vont entendre un adulte dire à une personne *j't'aime*, ça veut pas nécessairement dire je t'aime d'amour. »

- **Registres formel et informel**

Diane explique à ses élèves que notre façon de nous exprimer diffère en fonction de la personne à qui on parle et qu'il existe différents niveaux de langue, en français. Elle sensibilise ses élèves au fait qu'il soit possible qu'ils la comprennent bien, elle, mais qu'ils pourraient ne pas comprendre des garçons qui jouent ensemble : « On s'exprime d'une façon différente, c'est ce qui s'appelle les niveaux de la langue. [...] Ils peuvent ne pas comprendre les petits gars qui jouent au hockey sur la glace, quand ils parlent, mais c'est normal, c'est une habitude à prendre. »

Ainsi, l'analyse des entretiens individuels nous a permis de constater qu'en plus des catégories relevées dans le matériel d'enseignement, Diane intègre à son enseignement plusieurs repères culturels relatifs au parler des Québécois. L'entretien confirme que les réalisations littéraires occupent une place de choix dans sa classe, tout comme la politique. Nous savons maintenant qu'elle sensibilise sa classe aux médias francophones et à quelques vedettes de la chanson québécoise. Diane aborde donc principalement les trois premiers domaines recommandés par l'Étude nationale sur les programmes de français de base (1990) : la présence des Québécois, l'histoire des Québécois et le parler des Québécois. Bien

qu'effleurés à l'occasion, plusieurs aspects du quotidien des francophones ne sont pas véhiculés en classe, tels la vie familiale, les services administratifs, s'affirmer en français, les stéréotypes, les traditions, les loisirs, les valeurs et les tabous. Diane a confirmé qu'elle n'évoquait pas ces aspects en classe ni ceux liés aux attitudes et à la conscience interculturelle.

#### 4.3.2.2 Les méthodes et l'approche d'enseignement de la culture

Nous avons identifié six méthodes d'enseignement de la culture employées par Diane. Nous les présentons ici, par catégorie.

- **Utilisation de textes littéraires**

Diane dit encourager ses élèves à lire de la littérature québécoise et à ne pas lire de traduction. Elle précise que c'est une méthode qu'elle utilise beaucoup.

- **Rencontre avec des auteurs québécois**

L'enseignante organise une rencontre avec des auteurs québécois, à l'école. Le fait de rencontrer l'auteur est une source de motivation, pour ses élèves, à lire des auteurs d'ici. Elle donne l'exemple de Bertrand Gauthier : « En ce moment, on fait un cercle de lecture sur Bertrand Gauthier. Ça va très bien, ils sont très emballés. Ils lisent à leur niveau, alors ils sont à l'aise et le fait qu'il y a un auteur qui vient à la fin de tout ça, ça les stimule énormément pour lire le livre. »

- **Utilisation de médias écrits**

Diane utilise des articles provenant du journal *La Presse*. Elle lit l'article choisi avec ses élèves et en discute avec eux. Le sujet des articles sélectionnés n'est pas nécessairement de portée culturelle, mais l'article provient tout de même d'un quotidien francophone et a été écrit par un journaliste francophone.



- **Utilisation de chansons**

Diane ne donne qu'un exemple, Ariane Moffat, alors il ne s'agit peut-être pas d'une méthode qu'elle utilise régulièrement. Toutefois, lorsqu'elle l'utilise, les élèves découvrent une artiste francophone et des thèmes ou des préoccupations présents dans la société québécoise : « En ce moment, on écoute Ariane Moffat, oui. On essaie de comprendre les thèmes qu'elle développe, pour les intéresser. »

- **Utilisation d'émissions de télévision**

Diane fait connaître des émissions québécoises, comme *Ramdam* ou *L'épicerie*. Lorsqu'elle leur fait regarder des traductions, comme *Les Pierrafeu*, elle s'assure néanmoins de choisir une émission qui a été traduite au Québec. Le langage utilisé est donc le parler québécois.

C'est que je leur avais donné cinq émissions de télévision à regarder et, chaque semaine, ils devaient en choisir une différente. Puis, il y avait une présentation qui était faite parmi l'équipe. J'avais une équipe qui avait écouté, par exemple, *Les Pierrafeu*. *Les Pierrafeu*, c'est pour moi la meilleure bande dessinée, parce qu'elle est traduite par des Québécois. C'est la voix de Québécois, alors ça les aide beaucoup, la langue est facile. *L'épicerie*. [...] *Ramdam*. [...] Il y a *Virginie* aussi qui est intéressant, malgré qu'il y a beaucoup de joul, mais c'est la vie, c'est ce qu'ils vont entendre sur la rue.

- **Discussion**

Lorsque Diane présente des repères culturels peu connus de ses élèves, elle discute beaucoup avec eux. Elle explique comment elle procède pour aborder la politique québécoise : « Je fais énormément de préparation avant d'arriver à l'information qu'il y a dans le livre. [...] Je fais un remue-méninge, je discute de la situation politique. [...] Alors beaucoup de discussion au début pour les préparer. » Aussi, Diane commence ses journées par une discussion avec ses élèves. Parfois, les sujets peuvent être de portée culturelle, comme lorsque Diane parle d'émissions de télévision ou des activités qu'elle a faites : « J'ai toujours un dix minutes de discussion avec eux sur ce que tu as fait hier ou moi j'ai écouté telle émission ou j'ai lu tel article de journal... là, on commence une discussion. »

En ce qui concerne la démarche en cinq paliers de l'Étude nationale sur les programmes de français de base (*voir* sect. 2.5), nous avons pu identifier les deux premiers paliers.

- **Sensibiliser**

Nous avons déjà expliqué que, lorsqu'elle aborde un sujet que les enfants connaissent peu, Diane discute beaucoup avec eux pour les préparer.

- **Informier**

Les discussions que Diane fait avec ses élèves, peu importe le repère culturel choisi, la poussent à transmettre énormément d'information. Elle cherche à développer, chez ses élèves, le plus de connaissances possible : « Moi, c'est plutôt les connaissances. J'essaie de, si tu veux, de plus développer des connaissances chez les enfants. »

Ensuite, l'approche d'enseignement de la culture de Diane est l'étude culturelle (*voir* sect. 2.4). Dans cette approche, la dimension culturelle consiste en une accumulation de connaissances factuelles. Apprendre à communiquer avec les interlocuteurs natifs est important, mais on ne tient pas compte de la culture de l'autre. C'est la classification de plusieurs unités de sens dans les deux catégories qui suivent qui nous permet d'affirmer que Diane utilise cette approche.

- **Intégration à l'enseignement de connaissances factuelles sur la culture**

Diane affirme : « La tâche est vraiment grande pour tellement de problèmes, d'éléments à développer, que la culture générale, pour moi, est plus importante que seulement la culture québécoise. » L'importance qu'elle accorde aux connaissances générales nous pousse à penser que, lorsqu'elle aborde la culture québécoise avec ses élèves, ce sont des connaissances factuelles sur la culture qu'elle souhaite que les enfants retiennent. Aussi, le type de repères culturels intégrés à son enseignement nous mène à croire qu'elle ne parle pas de pratiques ni de façons faire ou de penser. En effet, nombre de repères culturels relevés concernent les réalisations artistiques et littéraires et des signes de reconnaissance de la collectivité. Ces repères vont au-delà de la haute culture, mais il n'en demeure pas moins que ce sont des faits, des éléments clairement observables ou vérifiables.

- **Acquisition de compétences linguistiques**

Un objectif primordial, pour Diane, est le développement de l'habileté à s'exprimer oralement. D'ailleurs, elle réalise plusieurs activités orales en classe, mais sans tenir compte de l'impact que la culture peut avoir dans la communication.

J'aime beaucoup les thèmes sur les entrevues. [...] La conclusion de mes projets est toujours une interaction à l'oral, parce que je crois que c'est ça que je dois viser. [...] Je fais aussi beaucoup de LNI, ligue nationale d'improvisation, des débats.

.....  
L'oral est très important. J'essaie vraiment de les faire parler le plus possible dans plusieurs situations.

Or, ces activités n'intègrent pas nécessairement de repères culturels, comme le démontrent les citations suivantes:

Bien, je fais un remue-méninge avec les enfants et c'est toujours à partir des idées des enfants. [...] C'est surtout relié à l'école, relié à leur vie personnelle : les devoirs, pour ou contre les devoirs, pour ou contre le port de l'uniforme.

.....  
Je fais du LNI. Mais c'est moi qui décide des sujets, parce que je les mets dans une situation quelconque, comme aujourd'hui on en a fait où des enfants se perdent dans la forêt, que font-ils pour retrouver leur route.

Diane n'incorpore pas à son enseignement des éléments permettant de développer des aptitudes à résoudre des conflits interculturels et à se décentrer de sa propre culture. Elle en est consciente et en parle ouvertement :

Intervieweur : Parlez-moi de votre façon de préparer vos élèves à entrer en relation avec des francophones.

Diane : Je ne les prépare pas du tout.

.....  
Intervieweur : Encouragez-vous vos élèves à comparer leur culture à la culture francophone et à se décentrer de leur propre culture pour mieux comprendre l'autre? Si oui, comment? Si non, pourquoi?

Diane : Le côté francophone-anglophone, non. Non, ça je dois dire que j'ai jamais, jamais, je les ai jamais interpellés, je les ai jamais questionnés sur ce sujet-là, j'ai jamais discuté.

Nous voyons que Diane est consciente que son enseignement ne permet pas le développement de ces habiletés. Diane ne croit pas qu'il soit possible de réellement

développer une empathie face à la réalité francophone. Elle conclut l'entretien en expliquant qu'il est irréaliste de croire qu'on pourrait un jour concilier le monde anglophone et francophone : « On parlera toujours des deux solitudes au Québec, puis je ne pense pas que ces deux solitudes-là vont se retrouver un jour. »

Tableau 4.10 Synthèse de l'entretien individuel de Diane

<b>Contenu culturel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vedettes, idoles et leaders du monde du sport et de la chanson québécoise</li> <li>- réalisations artistiques et littéraires</li> <li>- politique et revendications</li> <li>- expressions et mots courants</li> <li>- aspects sociolinguistiques</li> <li>- registres formel et informel</li> <li>- médias : <i>La Presse</i>, <i>Les Pierrafeu</i>, <i>L'Épicerie</i>, <i>Virginie</i>, bulletin de nouvelles</li> </ul>
<b>Méthodes d'enseignement de la culture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilisation de chansons</li> <li>- discussion</li> <li>- utilisation de textes littéraires</li> <li>- utilisation de médias écrits</li> <li>- utilisation d'émissions de télévision</li> <li>- rencontre avec des auteurs Québécois</li> </ul>
<b>Démarche en cinq paliers</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. sensibiliser</li> <li>2. informer</li> </ol>
<b>Approche d'enseignement de la culture</b>	étude culturelle

### 4.3.3 Analyse de l'entretien individuel de Geneviève

Encore une fois, cet entretien a été analysé de la même façon que les entretiens précédents. Pour ne pas nous répéter, nous référons le lecteur à la section 4.3.1 pour une description des étapes suivies.

#### 4.3.3.1 Le contenu culturel québécois

Dans l'entrevue de Geneviève, nous avons identifié plusieurs unités de sens que nous avons pu classifier dans des catégories que nous n'avions pas relevées lors de l'analyse documentaire.

- **Vedettes, idoles, leaders**

Geneviève présente à sa classe un chanteur à tous les mois. Ainsi, au cours d'une année scolaire, ses élèves sont initiés à une dizaine d'artistes Québécois. Geneviève présente des vedettes ou des idoles actuelles, dont on entend régulièrement parler ou dont les chansons jouent à des postes de radio populaires : « J'essaie de choisir des artistes assez actuels, aussi, parce que retourner à Félix Leclerc ou Gilles Vigneault, c'est pas du tout dans leur réel ». Elle présente, entre autres, Ariane Moffat, Marie Mai, Daniel Bélanger, Andrée Watters, Mes aïeux et Les trois accords.

- **Portraits**

Dans ce cas, nous étions déjà au fait que les artistes du mois amènent Geneviève à intégrer des portraits de ces artistes à son enseignement. Les élèves lisent leur biographie.

- **Réalisations (artistiques et littéraires)**

Outre des chansons, Geneviève fait lire à ses élèves de la littérature jeunesse écrite par des auteurs québécois, bien qu'elle n'ait pas nommé d'auteurs précis : « On fait des études de livres, aussi, québécois. Ils font des rapports de lecture. » Puis, à l'occasion, Geneviève présente des réalisations cinématographiques québécoises : « Des fois, on regarde des films.

On a regardé *À vos marques... Party!* [...] parce qu'on faisait Andrée Watters comme artiste du mois qui est dans ce film-là. Puis c'est un film Québécois et ils ont adoré. »

Lors de l'analyse documentaire, seuls des unités de sens reliées aux expressions et aux mots courants ont été notées au niveau du parler des Québécois. Or, il y a plusieurs unités de sens liées au parler des Québécois, classées dans d'autres catégories, qui ont été observées lors de l'analyse de l'entretien.

- **Écart entre le français écrit et le français oral, registre formel et informel**

Geneviève travaille avec ses élèves les différences entre le français oral et écrit : « Si je dis *Ça va tu*, c'est pas ça que je vais écrire dans ma lettre. On travaille beaucoup le rapport entre [...] l'oral et l'écrit. » Cette enseignante touche également à la différence entre le registre formel et informel, le vouvoiement et le tutoiement : « On fait beaucoup le rapport entre tout dépendant à qui j'écris. [...] Bien là, ils m'ont dit *Pourquoi il dit vous, pourquoi il dit tu?* [...] On a passé du temps sur ça. »

- **Expressions et mots courants**

Sans préparer de leçons en tant que telle sur les expressions et les mots typiquement québécois, elle ne passe pas à côté de ces éléments lorsqu'ils se retrouvent dans un texte : « Je pense que quand on clarifie certains termes ou certaines expressions quand ça arrive, je ne le fais pas volontairement, mais quand on lit un livre où il y a des expressions, ça peut les aider. » Elle ajoute qu'un de ses objectifs est que ses élèves saisissent le parler des Québécois : « Je dirais que, dans mes projets, surtout certains projets, les artistes du mois, les choses comme ça, c'est aussi le but. C'est pas juste de faire de la grammaire, je veux pas juste qu'ils sachent parler en français, je veux qu'ils comprennent les expressions. »

- **Aspect de la communication non verbale**

Aucune unité de sens n'avait été relevée dans cette catégorie au cours de l'analyse documentaire, mais nous apprenons en cours d'entretien que Geneviève explique, entre autres, la poignée de main et l'accolade à sa classe. Étant donné qu'elle enseigne dans une école pluriethnique, les éléments non verbaux peuvent effectivement dire quelque chose de

différent dans la culture d'origine de plusieurs enfants. Geneviève ne planifie pas de leçon proprement dite sur le sujet, mais c'est quelque chose qu'elle aborde lorsque l'occasion se présente : « Je le fais pas consciemment, mais ça arrive des fois où on discute du toucher ou comment on se sert la main. C'est arrivé des fois, à certains moments où, tu sais, les accolades, je dis bien moi, quand je vois ma famille, on se donne des becs, puis les gars ils se prennent dans leurs bras. »

- **Aspects sociolinguistiques**

Cet aspect non plus n'avait pas été remarqué lors de l'analyse documentaire. Ce sont d'autres éléments que Geneviève intègre à son enseignement au pied levé: « Ça arrive qu'on parle des conventions, [...] mais c'est pas volontaire. Des fois, c'est parce qu'on arrive sur ce sujet-là. »

- **S'affirmer en français**

Catégorie absente des documents écrits, l'entretien permet d'affirmer que Geneviève explique à ses élèves les efforts que doivent faire les francophones pour préserver leur langue et les effets que l'assimilation a eus, et a toujours, sur des membres de la communauté québécoise francophone. Par exemple, elle leur dit que certains Québécois conservent un sentiment de frustration ou une amertume envers les anglophones à cause de l'assimilation que les Britanniques ont voulu faire. Elle explique également pourquoi ses élèves, même s'ils vont à une école anglophone, doivent apprendre le français :

On parle encore français ici, tu vas à l'école, puis tu fais beaucoup de français. Puis là ils font *Oui, mais c'est important, j'habite au Québec, c'est pas comme si j'habitais à Toronto ou comme...* Fait que c'est de le faire, quand je fais univers social, de vraiment faire le lien avec aujourd'hui, puis de montrer que le passé explique beaucoup le futur.

- **Politique et revendications**

D'après ce que Geneviève affirme en entretien, c'est un sujet qu'elle est à l'aise d'aborder avec ses élèves. Elle parle de politique québécoise et des revendications des partis souverainistes, tout en expliquant pourquoi certains francophones, au Québec, sont



revendicateurs au niveau de la langue et de leur patrie. Elle souhaite que ses élèves comprennent ces éléments.

Au niveau des francophones, tout ce qui se passe au niveau politique avec les anglophones et les francophones, [...] d'expliquer que par le passé, au début, oui c'était les anglophones qui achetaient les choses, c'est eux qui avaient les sous, qui avaient l'argent. C'est eux qui commençaient les *business*, qui commençaient ci [...]. Ils posent beaucoup de questions quand on parle de politique sur le Bloc, le Parti Québécois, c'est quoi le référendum, la souveraineté. Je leur explique de manière claire [...]. C'est dur pour eux de comprendre, mais quand ils veulent comprendre, je me dis y'a une porte. Puis des fois ils disent ah, ok, je comprends.

- **Vie religieuse et traditions**

Cette catégorie est touchée par un livre que Geneviève fait lire à tous les élèves de sa classe. L'action se déroule dans le temps des fêtes, ce qui permet aux élèves de connaître certaines traditions québécoises reliées à la fête de Noël. En milieu pluriethnique, cette réalité du temps des fêtes est nouvelle pour certains élèves : « Puis je sais que ceux qu'on lit, les deux premiers c'est vraiment des livres québécois, donc c'est des dynamiques québécoises, un qui se passe dans le temps de Noël aussi, puis tout ça, c'est intéressant comme approche. » L'influence qu'a eue le clergé sur les communautés et l'identité québécoises n'est pas en reste : « Je pense qu'avec l'univers social, ça permet de faire aussi un retour en arrière pour essayer de comprendre un peu l'influence de la religion. »

- **Média**

Geneviève intègre plusieurs éléments en lien avec cette catégorie dans son enseignement. Tout d'abord, lorsqu'elle présente le chanteur du mois, Geneviève montre également des vidéoclips de l'artiste et son site Internet : « Souvent, on va regarder le vidéo [...], puis, souvent, on est sur le site de l'artiste et souvent ils veulent voir d'autres vidéos, voir d'autres choses, parce que ça les intéresse. » Puis, Geneviève reçoit *La Presse* à l'école tous les jours. Elle présente des articles à sa classe, qui en discute. Il ne s'agit pas nécessairement d'articles à connotation culturelle, mais ils proviennent d'un quotidien québécois, écrits par un journaliste québécois. Enfin, Geneviève a fait regarder à ses élèves l'émission spéciale de Noël de *Et Dieu créa... Laflaque*.



- Repères historiques
- Signes de reconnaissance de la collectivité
- Opinions et sentiments

Pour ces trois catégories, l'entretien n'a rien apporté de nouveau. Geneviève confirme simplement qu'elle aborde la politique et la vie sociale et culturelle du Québec et du Canada au début du 20<sup>e</sup> siècle avec les manuels *En temps et lieux*.

Relativement aux attitudes et à la conscience interculturelle, nous avons trouvé des unités de sens, dans l'entretien, qui démontrent que Geneviève intègre aussi ces éléments à son enseignement.

- **Développement de l'empathie et de la tolérance envers les francophones**

Afin de faire comprendre à ses élèves pourquoi la protection de la langue française est importante aux yeux des Québécois ou encore pourquoi des Québécois peuvent être amers envers les anglophones, Geneviève mise sur le développement de l'empathie. Elle cherche à mettre les élèves dans la peau des francophones :

Je leur dis, par exemple, est-ce que tu accepterais si je te disais là, il y a une loi qui dit tu peux plus parler italien, sinon tu vas en prison? *Oui, mais on peut pas faire ça, madame, c'est qui je suis.* Bien là je dis bien voilà! À l'époque, les francophones se sentaient comme ça, puis il y en a encore qui se sentent comme ça. [...] Puis des fois, ils disent *Ah, ok, je comprends, surtout à une époque, c'est vrai que c'est pas juste qu'ils faisaient ça.*

- **Comparaison de la culture francophone à la culture d'origine**

Geneviève discute, avec ses élèves, des ressemblances et des différences entre leur culture et la culture québécoise. Ainsi, lorsqu'elle explique à ses élèves que, dans sa famille, les gens se serrent la main et se prennent dans leurs bras, certains de ses élèves comparent cela à comment ça se passe dans leur culture : « Puis là, tu en as un qui dit *Ah, bien chez moi aussi c'est comme ça.* Les Italiens. Tu sais, les Italiens sont plus latins. Puis un autre va dire *On se donne la main du bout des doigts.* »

Cette enseignante cherche à développer une conscience interculturelle en comparant les cultures. Par rapport à cela, elle croit avoir un avantage sur les enseignantes d'immersion

d'autres milieux scolaires. Elle pense que dans un milieu pluriethnique, il serait plus facile pour les élèves de s'ouvrir à l'autre, puisqu'ils côtoient quotidiennement la différence et des gens de toutes les cultures. Pour Geneviève, évoluer dans un milieu pluriethnique aurait un effet rassembleur.

Geneviève :

Mais c'est drôle comme plus on discute, plus on se rend compte qu'on se ressemble aussi, là. Puis comme on est dans un milieu multiculturel, il y a une ouverture très jeune à l'autre. [...] Il y a des différences, mais moi, je discute, je dis par exemple, si je vais manger chez toi ou chez toi ou chez toi, je vais pas manger la même chose, c'est normal, on n'a pas la même culture. [...] Si je te demande, fais-moi un plat traditionnel, je vais pas manger la même chose.

Bref, l'analyse de l'entretien individuel confirme ce que nous avons affirmé lors de l'analyse documentaire, soit que Geneviève intègre à son enseignement des repères culturels de tous les domaines de contenu culturel et qu'elle suit ainsi les recommandations de l'étude nationale sur les programmes de français de base (1990). Elle n'intègre pas plus de repères culturels dans un domaine qu'un autre.

#### 4.3.3.2 Les méthodes et l'approche d'enseignement de la culture

- **Utilisation de chansons**

Il a déjà été dit que Geneviève présente, à tous les mois, un artiste québécois à ses élèves. Elle leur fait écouter une ou plusieurs chansons de cet artiste.

- **Utilisation de vidéos**

Toujours en lien avec les artistes du mois, Geneviève intègre à son enseignement des vidéos des artistes.

- **Utilisation de textes littéraires**

Nous avons déjà mentionné que Geneviève fait lire à ses élèves des livres d'auteurs québécois.

- **Discussion**

La discussion occupe une grande place dans la classe de cette enseignante. Elle saisit les occasions qui se présentent à elle pour discuter de repères culturels québécois avec ses élèves. Par exemple :

Au niveau du vocabulaire aussi, des fois, il y a des questions. Ça, c'est cette expression-là et tout ça. Moi, je trouve que ça permet la discussion avec eux.

.....  
Oui, on discute. [...] Oui, je pense que sans que ce soit volontairement, je pense que c'est dans ce que je suis, dans mon type d'enseignement, que ça se fait de manière... Des fois, on part sur un sujet, puis oups on ouvre sur d'autre chose.

Elle répond aussi ouvertement aux questions de ses élèves :

Ils posent beaucoup de questions quand on parle de politique, sur le Bloc, le Parti Québécois, c'est quoi le référendum, la souveraineté. Je leur explique de manière claire, mais je trouve que c'est important.

.....  
Parce que s'ils me posent des questions, je trouve que c'est important de leur répondre.

- **Utilisation de média écrit**

Il a été dit déjà que Geneviève reçoit le journal *La Presse*, dans sa classe, et qu'elle lit certains articles avec ses élèves.

- **Utilisation de films**

L'exemple que Geneviève donne en entretien est *À vos marques... Party!* L'utilisation de films est une méthode qu'elle utilise à l'occasion, généralement à titre de récompense pour sa classe.

- **Utilisation d'émissions de télévision**

L'émission dont Geneviève parle est *Et Dieu créa... Laflaque*. Par le biais de cette émission, ses élèves peuvent avoir un aperçu de l'humour québécois.

- **Partage de l'expérience personnelle de l'enseignante**

Geneviève parle de sa vie avec ses élèves, ce qui leur permet d'avoir un aperçu de ce à quoi ressemblent les manières de vivre et de penser d'au moins un francophone : « Je parle de ce qui m'arrive, des expressions, des choses que je vis souvent, quand il y a quelque chose qui me fait penser, ou des voyages que j'ai faits. »

- **Échange avec des gens de l'autre culture**

La classe de Geneviève participe à un projet d'échange linguistique. Sa classe est jumelée avec une école francophone de la Rive-Sud de Montréal. Lors des rencontres, les élèves de la classe de Geneviève sont appelés à faire différentes activités avec l'autre groupe et à interagir en français avec eux. À d'autres moments de l'échange, c'est la classe d'élèves francophones qui doit interagir en anglais avec la classe de Geneviève. Ainsi, chaque groupe a la chance de pratiquer sa langue seconde. « Ça fait deux ans que je le fais avec mes groupes. Donc il y a des échanges de lettres, il y a aussi, on a fait deux ou trois rencontres avec eux. Puis là, habituellement, mes élèves doivent parler français, leurs élèves doivent parler anglais. »

- **Étude d'incidents aux problématiques interculturelles**

Geneviève n'hésite pas à aborder avec ses élèves des problèmes vécus par la société québécoise, que ce soit des problèmes actuels ou passés.

Tout ce qui se passe au niveau politique, avec les anglophones et les francophones, sans être nationaliste parce que ça, c'est pas l'intérêt, mais d'expliquer que par le passé, au début, oui, c'était les anglophones qui achetaient les choses, c'est eux qui avaient les sous, qui avaient l'argent. C'est eux qui commençaient les business, qui commençaient ci.

Quant à la démarche en cinq paliers (*voir* sect. 2.5), Geneviève s'en tient aux deux premiers paliers.

- **Sensibiliser**

Geneviève donnait en exemple sa façon d'enseigner les artistes du mois. Ses élèves ne connaissent pas les artistes qu'elle sélectionne. Elle les sensibilise aussi aux thèmes exploités dans les chansons :

Ils sont regroupés en équipe de quatre ou cinq et ils reçoivent une banque d'environ vingt, vingt-cinq mots qui sont tirés de la chanson. [...] En équipe, ils peuvent trouver la définition des mots, les regrouper par thème et deviner de quoi ça parle, la chanson. [...] Habituellement, ils ont ensuite le texte de la chanson troué. On l'écoute une fois ou deux. Des fois trois, parce qu'ils veulent l'écouter encore. Souvent, je leur dis toujours, la première fois fais juste écouter pour te familiariser, ensuite essaie de remplir les mots que tu connais.

- **Informé**

Une fois que les élèves se sont familiarisés avec la chanson et qu'ils ont été sensibilisés à son propos, Geneviève leur donne de l'information sur l'artiste : « Une fois que ça c'est fait, habituellement, on lit la biographie du chanteur ou du groupe ou de la chanteuse. [...] Souvent, on va regarder le vidéo, puis on discute un peu des styles, du style musical et tout ça, quand ils ont des questions. »

Finalement, l'approche d'enseignement de la culture de Geneviève est les pratiques culturelles (*voir* sect. 2.4). C'est l'approche qui mène à la compréhension des valeurs et des pratiques d'une culture. La culture est présentée plus en profondeur que dans le cas de l'étude culturelle, mais c'est en lien avec sa propre culture que l'élève interprète l'autre culture. Nous avons vu que Geneviève intègre à son enseignement les cinq domaines de contenu culturel. Le domaine des attitudes et de la conscience interculturelle est abordé et l'enseignante veut développer l'empathie et la tolérance envers les francophones. Geneviève cherche à ce que ses élèves comprennent les façons de faire et de penser des Québécois. Des unités de sens ont pu être classifiées dans deux catégories représentant les lignes de pensée des pratiques culturelles :

- **Développement de la compréhension de la culture québécoise**

Geneviève explique que l'univers social l'aide à développer, chez ses élèves, une compréhension de la culture québécoise. Par cette matière, elle peut expliquer l'impact qu'a

eu la religion, par exemple, ou d'où viennent les tensions entre les anglophones et les francophones :

Je pense qu'avec univers social, ça permet de faire aussi un retour en arrière pour essayer de comprendre un peu l'influence de la religion. Ou au niveau des francophones, tout ce qui se passe au niveau politique avec les anglophones et les francophones. [...]

En fait, pour cette enseignante, la culture ne consiste pas seulement en une accumulation de connaissances. Comprendre les repères culturels québécois est un objectif qu'elle souhaite que ses élèves atteignent. Voici ce qu'elle dit à ce sujet :

Souvent, c'est dans mes thèmes, dans mes façons de faire. [...] Moi je trouve ça important, je le fais. [...] Puis c'est une des compétences, s'ouvrir à la réalité francophone. Oui, la francophonie, mais québécois. Puis je dirais que, dans mes projets, surtout certains projets, les artistes du mois, les choses comme ça, c'est aussi le but.

Cette compréhension de la culture québécoise passe également par la compréhension de la façon de parler des Québécois. L'enseignante explique qu'elle croit préparer ses élèves à entrer en relation avec des francophones en les aidant à comprendre le parler québécois :

Je pense, la langue que j'utilise aussi, je parle normalement avec eux. J'essaie de traduire le moins possible. [...] Puis des fois, ils se rendent compte de leurs limites ou de se dire, oh, quand c'est un francophone des fois qui parle vite, j'ai de la difficulté. [...] Dans la classe aussi, ils doivent parler en français entre eux, avec les jetons, en tout temps. Puis ça je pense que ça aide.

Toutefois, cette préparation à entrer en relation avec l'autre n'aide pas l'élève à trouver une position médiane entre les deux cultures ou à développer des outils pour résoudre des conflits interculturels. Geneviève explique qu'elle n'a pas l'impression de préparer ses élèves à cela :

Je ne fais pas d'unité vraiment sur ça, principalement, en me disant, en ayant ça pour but précis de faire en sorte qu'ils se rendent compte qu'il y a une difficulté, ça, je ne le fais pas ponctuellement ou volontairement.

- **Comparaison de la culture d'origine à la culture québécoise**

Nous avons également vu, précédemment, que Geneviève amène ses élèves à comparer leur culture à la culture québécoise et qu'elle se sert de la culture de ses élèves pour leur faire comprendre certains éléments de la culture québécoise. Par contre, aucune affirmation de Geneviève, durant l'entretien, ne peut nous laisser croire que ses élèves seraient amenés à interpréter des repères culturels québécois en allant au-delà de leur propre culture. Leur culture demeure leur référence et c'est là une autre caractéristique de l'approche des pratiques culturelles. En racontant que ses élèves ont de la difficulté à gérer la façon de parler des francophones avec qui leur classe est jumelée, elle démontre bien que ses élèves conservent leur culture comme référence lors d'une interaction avec le monde francophone :

Parce que veut, veut pas, les francophones aussi des fois on utilise des mots qui sont vraiment pas bons en anglais, puis que... Tu sais, le *f word*, nous, les francophones, on l'utilise souvent. Ben pas souvent, pas tout le monde, mais plus, alors ça a pas une portée. Tandis que si un francophone fait ça devant un anglophone, pour eux, là, c'est pas la fin du monde, mais presque. [...] Des fois, ils entendent ou ils écoutent des films et ils vont entendre *shit*, par exemple, puis là ils font : Ah! *Madame!*

Ainsi, les élèves n'ont pas appris à s'arrêter et à se demander d'où venait ce langage et ce qu'il signifiait dans la culture de l'autre.

Autrement dit, la variété de repères culturels que Geneviève intègre en classe fait en sorte qu'elle présente la culture québécoise en profondeur. Ses propos invoquent l'importance de faire comprendre la culture québécoise à ses élèves et de développer une empathie envers l'identité québécoise. Malgré que ses élèves comparent leur culture à la culture québécoise, on ne leur apprend pas à se décentrer d'eux-mêmes et ils ne sont pas outillés à résoudre des conflits interculturels. C'est pourquoi son approche d'enseignement de la culture est les pratiques culturelles.

Tableau 4.11 Synthèse de l'entretien individuel de Geneviève

<b>Contenu culturel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vedettes, idoles et leaders de la chanson québécoise</li> <li>- portraits d'artistes Québécois</li> <li>- réalisations artistiques et littéraires (livres, films, chansons)</li> <li>- écart entre le français écrit et le français oral; registres formel et informel</li> <li>- expressions et mots courants</li> <li>- aspects de la communication non verbale</li> <li>- aspects sociolinguistiques</li> <li>- s'affirmer en français</li> <li>- politique et revendications</li> <li>- vie religieuse et traditions</li> <li>- médias : vidéoclips, <i>La Presse</i>, <i>Et Dieu créa...</i> <i>Laflaque</i></li> <li>- repères historiques</li> <li>- signes de reconnaissance de la collectivité</li> <li>- opinions et sentiments</li> <li>- développement de l'empathie et de la tolérance envers les francophones</li> <li>- comparaison de la culture francophone à la culture d'origine</li> </ul>
<b>Méthodes d'enseignement de la culture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilisation de chansons</li> <li>- utilisation de vidéos</li> <li>- discussion</li> <li>- utilisation de textes littéraires</li> <li>- utilisation de médias écrits</li> <li>- utilisation de films</li> <li>- utilisation d'émissions de télévision</li> <li>- partage de l'expérience personnelle de l'enseignante</li> <li>- échange avec des gens de l'autre culture</li> <li>- étude d'incidents aux problématiques interculturelles</li> </ul>
<b>Démarche en cinq paliers</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. sensibiliser</li> <li>2. informer</li> </ol>
<b>Approche d'enseignement de la culture</b>	pratiques culturelles



#### 4.3.4 Analyse de l'entretien individuel de Gabrielle

L'analyse de cet entretien a également été faite en fonction de la méthode expliquée à la section 4.3.1.

##### 4.3.4.1 Le contenu culturel québécois

Grâce à l'entretien, nous pouvons ajouter de nouvelles catégories à celles relevées lors de l'analyse documentaire.

- **Réalisations (artistiques et littéraires)**

Gabrielle utilise le livre *Marie la chipie*, que nous avons déjà analysé. Une autre réalisation artistique qu'elle présente à ses élèves est le film *La guerre des tuques*. Comme elle montre ce film en guise de récompense, elle ne fait pas de leçon d'apprentissage en tant que tel avec ce film.

- **Où vivent les francophones**

Le film *La guerre des tuques* permet à Gabrielle de montrer à ses élèves, qui vivent en ville, une communauté rurale du Québec.

- **Variantes sociales et régionales**

Grâce à *La guerre des tuques*, Gabrielle fait découvrir à ses élèves différentes façons de parler français à travers le Québec : « Ils trouvent des expressions québécoises qu'ils n'entendent pas nécessairement à Montréal, des accents aussi ou des manières de parler. »

- **Expressions et mots courants**

Lorsqu'elle présente *La guerre des tuques* à sa classe, Gabrielle en profite pour expliquer quelques expressions québécoises : « Puis je leur explique, bon, certaines expressions qui sont québécoises. Je vais leur expliquer un peu d'avance. Même des fois, ils me demandent de mettre sur pause et *Peux-tu m'expliquer ça?* On va l'expliquer. »

- **Écart entre le français écrit et le français oral, registres formel et informel**

Il s'agit d'un aspect que Gabrielle intègre à l'occasion à son enseignement et ce n'est pas dans le cadre d'une leçon. Elle donne des conseils à certains élèves, particulièrement à ses élèves les plus forts, lorsqu'ils révisent un texte qu'ils ont écrit :

Dans un texte, ils vont mettre *pis, pis, pis, pis*, ça je vais le faire. « Tu peux dire *pis* quand tu parles, là, on va le dire, mais tu peux pas l'écrire. Utilise puis, après, ensuite... » Tu sais, j'essaie de leur donner des petits trucs comme ça. Mais j'en ai quelques uns qui sont bons en français oral et ils vont le faire, j'essaie de les corriger. Ils sont rendus là, que je les corrige pour justement, « Ça c'est du parler, tu peux pas l'écrire ».

Lors de l'analyse documentaire, nous avons précisé que les expressions québécoises qui étaient véhiculées dans la classe de Gabrielle provenaient toutes du livre *Marie la chipie*. Malgré que *La guerre des tuques* permette à Gabrielle d'intégrer d'autres catégories du domaine du parler des Québécois à son enseignement, il reste que tous les repères culturels de ce domaine sont concentrés en un livre et un film. Gabrielle confirme que le parler des Québécois est peu intégré à son enseignement. Elle explique pourquoi :

J'en fais pas beaucoup. [...] Oui, je suis née au Québec, mais je suis née dans une famille française qui a gardé sa culture française, ses expressions françaises et sa manière de parler française, donc je ne suis pas le cas typiquement québécois comme d'autres profs dans l'école où ça va être facile pour eux. Moi, ma façon linguistique est très, très reliée à la France. [...] Le québécois n'est pas ma langue maternelle, je trouve ça un peu plus... faut vraiment que je cherche et que je trouve les expressions, donc... non, je ne le fais pas. Parce que justement, c'est pas mes bases à moi, tu sais.

- **S'affirmer en français**

Cette catégorie est intégrée à l'enseignement de Gabrielle au cours de leçons d'univers social. Par exemple, elle explique à ses élèves pourquoi les francophones doivent créer des lois pour protéger leur langue : « Puis, on va parler de l'importance pourquoi les Français ont dû garder leur langue. Donc ça, je vais l'aborder parce que... j'aime ça qu'ils comprennent comme il faut pourquoi on parle encore français au Québec. »

- **Médias**

Gabrielle présente à sa classe des épisodes de l'émission *Ramdam*. Elle explique qu'elle présente un épisode à sa classe pour ensuite les faire réagir par écrit à ce qu'ils ont vu. Elle n'exploite pas nécessairement cette émission d'un point de vue culturel.

- **Développement de l'empathie et de la tolérance envers les francophones**

Nous n'avions pas noté d'unité de sens liée à cette catégorie lors de l'analyse documentaire. Or, c'est par l'univers social et les discussions que Gabrielle a le sentiment de développer l'empathie et la tolérance envers les francophones :

Tu sais, justement, quand les anglais sont arrivés, qu'ils ont pris possession de la Nouvelle-France, dans le fond. Donc là, c'est de leur faire comprendre, de se mettre à la place des francophones qui étaient là depuis peut-être une centaine d'années, même pas, et qui tout d'un coup voyaient arriver des dirigeants qui parlaient une autre langue, qui avaient une autre religion, qui avaient... Donc je pense que c'est en discutant, justement, en essayant de les mettre à la place de l'autre.

Lorsque nous faisons remarquer à Gabrielle qu'il s'agit néanmoins de la réalité francophone du passé, elle ajoute qu'elle fait également des liens avec le Québec d'aujourd'hui et comment les Québécois voient les choses, tout en encourageant la tolérance et la compréhension mutuelle :

Je mets aussi un rapport aujourd'hui. Même si c'est pas dans le programme, je fais souvent des liens avec aujourd'hui pour qu'ils comprennent justement que, oui, il y a des manières de pensée différentes entre anglophones et francophones, mais on est capable de vivre quand même dans un même pays, donc [...] on est capable de se comprendre quand même, les deux cultures ensemble.

- **Comparaison de la culture francophone à la culture d'origine**

Gabrielle ne planifie pas de leçon dont l'objectif serait de comparer la culture d'origine de l'élève à la culture québécoise. Ce n'est pas un aspect auquel elle s'attarde. Néanmoins, si une occasion se présente en classe, elle laissera l'élève s'exprimer sur le sujet :

Et puis souvent, quand on en parle, ils vont le faire le lien. *Moi, dans mon pays, on fait pas ça, parce que telle situation.* Donc ha, vas-y, explique-nous ça. Donc on en profite, même si ça arrive pas tous les jours non plus, mais quand ça arrive, c'est vas-y, explique-nous ça, dis-nous tout ça, on veut savoir.

Somme toute, l'entretien de Gabrielle a permis de découvrir qu'elle intègre à son enseignement des repères culturels reliés aux quatre domaines recommandés par l'Étude nationale sur les programmes de français de base (1990) et aux attitudes et à la conscience interculturelle, même si elle ne le fait pas au cours de leçons dont l'objectif premier est le développement de ces habiletés. Elle saisit tout de même les occasions qui se présentent pour les aborder. Gabrielle juge que parce qu'elle est d'origine française, elle ne pense pas à intégrer à son enseignement certains éléments de la culture québécoise.

#### 4.3.4.2 Les méthodes et l'approche d'enseignement du contenu culturel

- **Utilisation de textes littéraires**

En entretien, Gabrielle donne l'exemple du livre *Marie la chipie* qu'elle lit à sa classe.

- **Utilisation de films**

Le seul film dont Gabrielle nous parle en entretien est *La guerre des tuques*. Nous avons déjà expliqué qu'avec ce film, Gabrielle aborde principalement le parler des Québécois, mais que comme il s'agit d'une récompense pour ses élèves, elle n'en fait pas une longue leçon.

- **Utilisation d'émissions de télévision**

L'enseignante parle de *Ramdam*. Elle présente des épisodes en classe et encourage ses élèves à regarder l'émission à la maison. Ensuite, elle leur fait écrire de courts textes en réaction à certains épisodes.

- **Discussion**

Pour Gabrielle, l'univers social est une matière propice à la discussion. Les discussions qui ont lieu pendant l'enseignement de cette matière amènent Gabrielle à approfondir certains éléments de l'histoire des Québécois : « Je m'en tiens beaucoup à ce que fait *En temps et*

*lieux*, mais on va discuter beaucoup plus. [...] Ça les intéresse vraiment beaucoup, donc on va pousser plus loin. » C'est aussi par la discussion qu'elle sensibilise ses élèves aux différences entre les anglophones et les francophones, tout en spécifiant qu'elle croit en la conciliation de ces différences :

Donc je pense que c'est en discutant, justement, [...] ils se rendent compte que oui, c'est vrai, il y a des différences.

.....  
[...] mais on est capable de vivre quand même dans un même pays, donc les différences sont pas si profondes que ça, tu sais, on est capable de se comprendre quand même, les deux cultures ensemble.

- **Mise en lumière de différentes façons de voir les choses**

Gabrielle profite également de l'univers social pour faire prendre conscience à ses élèves des différentes façons de percevoir les choses, chez les anglophones et les francophones. Elle explique aussi d'où viennent certaines différences. Pour elle, c'est une façon d'ouvrir l'esprit de ses élèves à la réalité québécoise, tout en essayant de leur faire comprendre l'origine de certaines problématiques : « Mais je trouve ça important de le faire aussi, que ce soit pas mis en-dessous d'un tapis et qu'ils ne sachent pas ce qui se passe non plus. C'est vraiment une ouverture sur notre société. Ça fait partie du programme. [...] Au moins, comprendre la problématique, voir c'est quoi le problème. »

Quant à la démarche en cinq paliers (voir sect. 2.5), Gabrielle sensibilise et informe (deux premiers paliers). Elle donne en exemple *La guerre des tuques*.

- **Sensibiliser**

L'enseignante choisit un film inconnu des élèves qui présente une réalité qui leur est tout autant méconnue : une communauté rurale du Québec dans les années 1980.

- **Informar**

Gabrielle profite de la présentation de ce film pour parler du contexte dans lequel le film a été créé, du parler des Québécois et de la vie en milieu rural, au Québec.

Au niveau de l'approche d'enseignement de la culture, celle de Gabrielle est l'étude culturelle (voir sect. 2.4). C'est l'approche qui prône une cumulation de connaissances factuelles sur une culture donnée et le développement de l'habileté à entrer en communication avec des francophones, sans prendre en considération l'impact qu'a la culture dans une communication. Les unités de sens en lien avec l'approche de l'étude culturelle ont été regroupées dans ces deux catégories :

- **Acquisition de compétences linguistiques**

La citation qui suit démontre que Gabrielle considère que c'est une réussite, tant pour elle que pour ses élèves, si ces derniers sont capables de s'exprimer en français avec un interlocuteur natif de la langue. Elle veut que ses élèves sachent communiquer en français pour faciliter leur vie quotidienne et non pour éventuellement avoir une communication signifiante avec l'autre.

Donc tu sais, si au moins j'ai fait ça, si sont au moins capables de communiquer oralement en français, ça va déjà être beaucoup. Je vais être très contente, donc je pense que c'est plus pour la communication orale que je fais ma part. Donc leur donner des outils pour pouvoir s'exprimer. Tu sais, si ils vont au magasin et que la caissière parle juste français, pis que maman est pas capable, bien au moins lui ou elle va pouvoir aider maman, puis lui dire *Ah, maman, c'est ça qui veut*. Si au moins ils font ça, c'est merci, j'ai fait mon job.

Gabrielle ne s'attarde pas à l'impact que peut avoir la culture dans une communication. Elle dit ne pas intégrer beaucoup de culture à son enseignement et que, pour elle, l'enseignement d'une langue est avant tout l'enseignement de la grammaire et des notions linguistiques qui la sous-tendent : « J'en fais pas beaucoup. Je ne suis pas très bonne. Parce que, personnellement, je trouve que tu ne peux pas apprendre le français sans apprendre la grammaire. Je reste le *oldfashion way* pour ça. »

- **Intégration à l'enseignement de connaissances factuelles sur la culture**

A prime abord, l'analyse documentaire a démontré que c'est surtout en univers social que Gabrielle intègre des repères culturels québécois à son enseignement. L'entretien corrobore ces données, puisqu'il n'y a que par *La guerre des tuques* et *Marie la chipie* qu'elle transmet la culture, en français. Les repères culturels intégrés à l'enseignement de Gabrielle

concernent donc principalement des faits reliés à l'histoire des Québécois et ont une valeur informative plutôt que compréhensive.

Bien que l'entretien ait démontré que Gabrielle touche aux différences de pensée entre les francophones et les anglophones et que cela aide au développement de la compréhension des valeurs et des pratiques des francophones, Gabrielle déclare qu'elle ne fait pas de leçon proprement dite sur ces notions. Elles se trouvent intégrées à son enseignement au hasard des discussions. Puis, parce que Gabrielle affirme peu enseigner la culture, nous ne pouvons pas affirmer que la culture québécoise en présentée en profondeur dans sa classe. Son approche d'enseignement de la culture concorde donc avec les principes de l'étude culturelle.

Tableau 4.12 Synthèse de l'entretien individuel de Gabrielle

<b>Contenu culturel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- réalisations artistiques et littéraires (<i>Marie la chipie</i> et <i>La guerre des tuques</i>)</li> <li>- où vivent les francophones (communautés rurales du Québec)</li> <li>- variantes sociales et régionales</li> <li>- écart entre le français écrit et le français oral; registre formel et informel</li> <li>- expressions et mots courants</li> <li>- s'affirmer en français</li> <li>- médias : <i>Ramdam</i></li> <li>- développement de l'empathie et de la tolérance envers les francophones</li> <li>- comparaison de la culture francophone à la culture d'origine</li> </ul>
<b>Méthodes d'enseignement de la culture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilisation de textes littéraire</li> <li>- utilisation de films</li> <li>- utilisation d'émissions de télévision</li> <li>- discussion</li> <li>- mise en lumière de différentes façons de voir les choses</li> </ul>
<b>Démarche en cinq paliers</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. sensibiliser</li> <li>2. informer</li> </ol>
<b>Approche d'enseignement de la culture</b>	étude culturelle

#### 4.3.5 Analyse de l'entretien individuel de Monique

La méthode d'analyse de cet entretien ne diffère pas de celle des autres. Un résumé de cette méthode est présenté à la section 4.3.1.

##### 4.3.5.1 Le contenu culturel québécois

L'entretien dévoile la présence de plusieurs catégories de repères culturels n'ayant pas été observées précédemment.

- **Où vivent les francophones**

Monique fait un projet avec ses élèves sur les régions du Québec. Chaque élève choisit une région, fait une recherche sur ses différents attraits et présente ses découvertes à la classe.

- **Vedettes, idoles, leaders**

Un autre projet que Monique réalise avec ses élèves porte sur les handicaps physiques. Elle intègre à son thème des personnalités québécoises, telle Chantal Petitclerc, qui accomplissent de grandes choses malgré leur handicap. De plus, elle parle à ses élèves d'inventeurs, d'acteurs ou de politiciens québécois, mais elle ne nomme pas d'exemple.

- **Réalisations**

Monique intègre à son enseignement du français des poèmes et des chansons d'artistes québécois : « On a à peine commencé à écouter Gilles Vigneault. Là, les poèmes de Gilles Vigneault, ils sont sortis. [...] J'ai aussi Henriette Major. Gilles Vigneault, bien on étudie ses textes, ses contes, puis ses poèmes. [...] Un petit peu de Félix, il va y avoir un petit peu de Jean Lapointe. »

- **Signes de reconnaissance de la collectivité**

En univers social, Monique présente à sa classe différentes personnalités importantes dans l'histoire du Québec et discute avec ses élèves des personnalités présentées : « Alors, il va y avoir un peu plus de discussions sur les gens qui étaient significatifs au Québec. Puis, il



y a une portion d'histoire qui est reliée à ça, soit par un texte. » Aussi, Monique spécifie que lorsqu'elle parle des régions du Québec avec ses élèves, elle fait ressortir des traits significatifs de ces régions. Elle donne l'exemple des bleuets du Lac-St-Jean.

- **Écart entre le français écrit et le français oral, registres formel et informel**

Monique explique à ses élèves qu'il existe une différence entre la façon de parler le français et de l'écrire, puis entre la façon dont on s'adresse à un copain et à un adulte : « On va expliquer qu'on va parler sur la rue d'une façon bien différente qu'on va écrire. *Chu capable*, c'est correct de dire *chu capable*, c'est une façon de parler à ton copain, mais tu ne vas pas parler à quelqu'un de façon officielle en disant *chu capable*. »

- **Expressions et mots courants**

L'analyse documentaire laissait croire que les expressions étaient véhiculées seulement à travers le livre *La nouvelle maîtresse*. Cependant, Monique dit faire des activités sur les expressions québécoises avec ses élèves aux mois d'avril et mai : « Avril, mai, où là on va voir des expressions. [...] Des expressions, moi, je vois ça comme trait culturel du Québec, parce que c'est sûr que c'est très différent de ce qui existe ailleurs. »

- **Variantes sociales et régionales**

Lorsque Monique parle des expressions québécoises ou encore des régions du Québec, elle y intègre des exemples d'expressions qui varient d'une région du Québec à l'autre. Elle explique comment elle fait comprendre à ses élèves que même si ces régions sont toutes au Québec, les gens ont des façons de parler qui diffèrent :

Chaque région a sa façon de parler. Et puis c'est facile de faire le parallèle en disant, en anglais, [...] au sud des États-Unis, dans l'ouest canadien ou bien en Angleterre, bien ils ne parlent pas pareil. Bien le parallèle, ils le comprennent bien en français [...]. En Gaspésie, c'est pas pareil qu'au Lac St-Jean, c'est pas pareil qu'en Abitibi, c'est pas pareil qu'en Beauce ou ailleurs.

- **Vie religieuse et traditions**

Monique initie ses élèves à différentes traditions québécoises par le projet sur les régions. Les enfants sont appelés à rechercher si leur région a des traditions qui lui sont propres.

Aussi, Monique partage des souvenirs avec ses élèves pour leur parler des traditions : « Je sais que je leur ai parlé de mon père, récemment. J'ai dit des choses comme quand lui, il était jeune, tu sais, l'orange qu'il a eue à Noël. »

- **Médias**

Lorsque les élèves réalisent le projet sur les régions du Québec, Monique les encourage à trouver de l'information ou des images dans des journaux québécois. Puis, elle présente à sa classe des émissions de télévision basées sur des livres des éditions *La courte échelle*. En plus, ses élèves doivent écouter l'émission de radio 975-*ALLO* à la maison. Enfin, elle reçoit dans la classe, tous les jours, *La Presse* et *Le journal de Montréal*, qu'elle encourage ses élèves à lire.

Tout bien considéré, Monique intègre à son enseignement plus de repères culturels que l'analyse documentaire ne le laissait croire. De plus, son projet sur les régions du Québec et les personnalités importantes de l'histoire du Québec complètent son programme d'univers social. Elle ne s'en tient pas qu'à *En temps et lieux*. Les repères culturels véhiculés dans sa classe se retrouvent majoritairement dans les domaines de la présence des Québécois, l'histoire des Québécois et le parler des Québécois. Dans le domaine du quotidien des francophones, ce sont principalement les médias qui sont représentés. Les autres catégories de ce domaine demeurent peu exploitées. Cette enseignante ne suivrait donc pas toutes les recommandations de l'Étude nationale sur les programmes de français de base (1990) relatives au contenu culturel devant être véhiculé en classe, étant donné le peu de repères culturels du domaine du quotidien des francophones abordés dans sa classe. Quant aux attitudes et à la conscience interculturelle, aucun aspect de l'entrevue ne laisse penser que Monique intègre des éléments de ce domaine à son enseignement.

#### 4.3.5.2 Les méthodes et l'approche d'enseignement du contenu culturel

- **Utilisation de textes littéraires**

Au cours de l'entretien, Monique a donné plusieurs exemples. Certains textes présentent des personnalités connues de la société québécoise (politiciens, chanteurs, inventeurs).

D'autres permettent à Monique de travailler la poésie (Gilles Vigneault, Henriette Major). L'enseignante nous a aussi parlé d'un roman jeunesse québécois, *La nouvelle maîtresse*, qu'elle encourage ses élèves à lire.

- **Utilisation de chansons**

Monique fait écouter des chansons de Gilles Vigneault, de Jean Lapointe et de Félix Leclerc. Elle précise toutefois qu'elle ne le fait pas souvent : « On n'en utilise pas beaucoup, mais on en utilise un petit peu. »

- **Utilisation d'émissions de télévision**

Les émissions mentionnées par Monique sont des épisodes de trente minutes basés sur des livres de *La courte échelle*. Elle précise qu'elle utilise ces émissions, car ses élèves comprennent bien : « J'utilise les films de *La courte échelle* à chaque année. Cette année, je ne l'ai pas fait encore, je vais le faire bientôt. Ces films ne sont pas longs, c'est environ 30 minutes. Ils sont vieux, mais les enfants les aiment bien et ils comprennent ».

- **Utilisation d'émissions de radio**

L'émission que Monique demande à ses élèves d'écouter, à la maison, est *975-ALLO*. Pour elle, il est important que les élèves apprennent à entendre et à comprendre d'autres francophones qu'elle-même : « J'encourage *975-ALLO*, puis, à date, j'ai pas poussé beaucoup, mais là je vais commencer à pousser un petit peu plus. Ils sont un petit peu plus vieux, là. [...] Je veux les habituer à écouter quelqu'un d'autre ».

- **Utilisation de médias écrits**

Nous avons déjà mentionné que Monique reçoit, en classe, les quotidiens *La Presse* et *Le journal de Montréal*. Pour leurs projets, ses élèves vont chercher de l'information dans différents quotidiens québécois ou sur des sites Internet francophones.

- **Partage de l'expérience personnelle de l'enseignante**

Monique précise qu'il ne s'agit pas de quelque chose qu'elle fait au quotidien, mais qu'il arrive, à l'occasion, qu'elle partage certains souvenirs avec ses élèves. Lorsqu'elle le fait, cela peut permettre à l'élève de connaître d'autres repères culturels québécois.

- **Présentation de faits culturels**

Lorsque les élèves de Monique font leur projet sur une région du Québec, Monique en profite pour présenter différents traits culturels des régions. Par exemple, elle dit parler des festivals que l'on retrouve dans certaines villes ou encore des signes de reconnaissances de certaines régions, tels les bleuets du Lac-St-Jean. Par ce projet, elle traite aussi des coutumes québécoises.

Ensuite, nous avons identifié, dans cet entretien, les deux premiers paliers de la démarche de l'Étude nationale sur les programmes de français de base (*voir* sect. 2.5).

- **Sensibiliser**

Nous prenons comme exemple le projet sur les régions du Québec. Selon Monique, ses élèves connaissent très peu ce qui existe, au Québec, en dehors de Montréal et ils voyagent peu au Québec :

Le but, c'est d'essayer d'encourager les familles à aller à certains endroits.

.....  
Parce que c'est pas seulement Montréal. Montréal est important, là, mais... Puis moi, j'aime bien sortir de Toronto. Chez certains enfants, Toronto a tellement d'importance.

Ainsi, avec ce projet, Monique sensibilise ses élèves à un sujet qui leur est peu connu.

- **Informé**

L'idée du projet est de trouver de l'information sur une région du Québec. Si certaines informations demeurent touristiques (ce qu'il faut visiter, par exemple), d'autres permettent de donner un aperçu des pratiques québécoises :

On essaie de montrer le plus possible tous les attraits. Généralement, on utilise beaucoup l'approche touristique. On se dit, si on va visiter, on va essayer de visiter quoi? Essaie de vendre, si tu veux, ta région pour que les gens aient le goût de la visiter. Alors on utilise [...] les coutumes, puis ces choses-là.

.....  
On regarde ce qui se passe où, quand, comment.

.....  
On va aller voir les bleuets du Lac-St-Jean, on va aller étudier les festivals de Ste-Tite [...], on va aller voir toutes ces choses-là.

Ce projet aide donc les élèves à connaître des repères culturels sur les manières de vivre des francophones tout en cernant des différences d'une région à l'autre.

En ce qui a trait à l'approche d'enseignement de la culture, c'est dans l'étude culturelle que nous situons Monique (voir sect. 2.4). Plusieurs aspects de l'entretien nous font voir que cette enseignante accorde une grande importance à la communication orale et écrite, sans tenir compte de l'aspect culturel de la communication. Ainsi, si elle souhaite que ses élèves puissent s'exprimer en français, ils ne sont pas outillés pour une éventuelle rencontre avec un francophone où des conflits culturels pourraient survenir. De plus, Monique intègre à son enseignement des connaissances factuelles sur le Québec et sa culture. L'entretien ne nous laisse pas croire que Monique ait pour objectif le développement de la compréhension des valeurs et des pratiques. Elle met l'accent sur la connaissance de la culture plutôt que sur sa compréhension. Voici les catégories relatives à l'approche de l'étude culturelle que nous avons élaborées :

- **Acquisition de compétences linguistiques**

Dès le départ, Monique a été très claire : les aspects linguistiques de la langue sont essentiels et elle se concentre sur la maîtrise de ces habiletés : « La grammaire, ça prend beaucoup de place. Beaucoup de place. C'est la grosse majorité de ce qu'on fait. Pour essayer de bien comprendre, pour essayer de se faire comprendre, de bien s'exprimer. »

Ensuite, Monique explique que si son enseignement permet éventuellement à ses élèves d'avoir un emploi dans un milieu francophone, elle aura atteint son objectif. Pour elle, être en mesure d'entrer en relation avec un francophone signifie pouvoir comprendre la langue et se

faire comprendre en parlant cette langue. La culture n'entre pas en ligne de compte : « On insiste beaucoup, beaucoup sur parler français. [...] Tous les autres vont s'exprimer en français. Et puis pas nécessairement de façon très grammaticalement correcte, ils vont se faire comprendre, puis ils vont être capables d'avoir un job en français. »

À vrai dire, à aucun moment Monique n'a parlé qu'elle préparait ses élèves à communiquer en tenant compte de la culture de l'autre. Lorsqu'on la questionne à ce sujet, Monique explique qu'elle ne s'attarde pas à ces aspects-là, car elle a trop de choses à enseigner au cours d'une année scolaire. Pourtant, il s'agissait de quelque chose auquel elle s'attardait il y a quelques années. De plus, elle explique qu'elle ne croit pas que ses élèves soient en âge de comprendre les divergences d'opinions ou les différentes façons de penser des francophones et des anglophones. C'est donc une autre raison pour laquelle elle choisit de ne pas en parler :

«On allait à Québec et on leur faisait vivre le conflit, là, carrément, sur les Plaines d'Abraham, ce qui s'était produit, tout ça. Ça devenait intéressant, puis le point de vue de l'un ou de l'autre était partagé. Là, on *déchicte* pas cet aspect-là vraiment, parce qu'on a trop d'autres choses à faire».

.....  
«Ils comprennent pas les nuances, puis c'est pas vraiment dramatique non plus, alors ça saute pas aux yeux, alors je laisse».

- **Intégration à l'enseignement de connaissances factuelles sur la culture**

Monique considère les repères culturels comme des faits qu'il faut connaître et non comme une identité à saisir et de laquelle il faut tenir compte lorsqu'on est en contact avec un natif de la langue. Le terme *approche touristique* utilisé par Monique illustre bien les éléments de la culture québécoise qu'elle intègre à son enseignement : « On essaie de montrer le plus possible tous les attraits. Généralement, on utilise beaucoup l'approche touristique. On se dit si on va visiter, on va essayer de visiter quoi? »

Ce que Monique explique, lorsqu'on lui demande si elle amène ses élèves à comparer leur culture à la culture francophone, va dans le même sens :

Pas en comparaison. En tant que... plus en tant que description [...]. C'est la même chose qu'on a parlé aujourd'hui. Qu'est-ce que tu connais des mets des autres pays? Qu'est-ce que tu connais de la musique des autres pays, qu'est-ce que tu aimes? C'est plus sous cet angle-là.

Tableau 4.13 Synthèse de l'entretien individuel de Monique

<b>Contenu culturel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- où vivent les francophones (régions du Québec)</li> <li>- vedettes, idoles et leaders (personnalités ayant un handicap, inventeurs, acteurs, politiciens)</li> <li>- réalisations artistiques et littéraires (poèmes et chansons de Gilles Vigneault, Henriette Major, Jean Lapointe, Félix Leclerc)</li> <li>- signes de reconnaissance de la collectivité (personnages historiques importants; traits représentatifs de certaines régions du Québec)</li> <li>- écart entre le français écrit et le français oral; registres formel et informel</li> <li>- expressions et mots courants (à travers <i>La nouvelle maîtresse</i> et d'autres activités)</li> <li>- variantes sociales et régionales</li> <li>- vie religieuse et traditions</li> <li>- médias (journaux québécois; <i>975-ALLO</i>; films basés sur des livres de <i>La courte échelle</i>)</li> </ul>
<b>Méthodes d'enseignement de la culture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilisation de textes littéraires</li> <li>- utilisation de chansons</li> <li>- utilisation d'émissions de télévision</li> <li>- utilisation d'émissions de radio</li> <li>- utilisation de médias écrits</li> <li>- partage de l'expérience personnelle de l'enseignante</li> <li>- présentation de faits culturels</li> </ul>
<b>Démarche en cinq paliers</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. sensibiliser</li> <li>2. informer</li> </ol>
<b>Approche d'enseignement de la culture</b>	étude culturelle

#### 4.4 Synthèse des entretiens individuels et de l'analyse et de l'interprétation des données

Somme toute, les résultats de l'entretien complètent ceux de l'analyse documentaire (sect. 4.2.6). Les cinq enseignantes en immersion française participant à cette recherche intègrent la culture québécoise à leur enseignement. Elles intègrent des repères culturels qui concernent principalement la présence des Québécois (vedettes, artistes, manifestations culturelles, manifestations de la présence des francophones, etc.), l'histoire des Québécois et le parler des Québécois (variantes régionales, registres de langue, expressions, communication non verbale et sociolinguistique). Il s'agit de trois domaines que l'Étude nationale sur les programmes de français de base (1990) recommande d'enseigner et ils sont bien représentés dans les classes.

Dans le même ordre d'idées, le programme d'immersion française du Québec met l'accent sur les textes, les expressions et les expériences culturelles (sect.2.6). Nous avons vu que les enseignantes font lire à leurs élèves différents types de textes écrits par des Québécois et provenant de diverses sources (livres, Internet, journaux, chansons, etc.). Ces textes parlent souvent de personnalités ou de manifestations culturelles québécoises. Ils permettent également de présenter des expressions d'ici. En ce sens, les cinq enseignantes répondent aux exigences du Programme de formation de l'école québécoise (2003).

Le quatrième domaine que l'Étude nationale sur les programmes de français de base recommande d'inclure à l'enseignement en immersion française est le quotidien des francophones. Après l'analyse des entretiens, nous sommes en mesure d'affirmer que ce domaine est moins abordé en classe. Aucune unité de sens en lien avec la vie familiale et les relations sociales, les services administratifs, publics et commerciaux, les attitudes et les stéréotypes, les tabous et les valeurs n'a été relevée. À ce sujet, les enseignantes expliquent qu'elles ne voient pas de différence entre les valeurs des anglophones et des francophones et qu'elles n'arrivent pas à déterminer quelles sont les valeurs communes des Québécois. Elles croient plutôt que les valeurs sont personnelles plutôt que culturelles.



Diane : «Moi, j'ai été élevée, c'est ma propre expérience, dans un milieu où je n'ai jamais fait la différence entre un francophone et un anglophone, les valeurs étant les mêmes. [...] J'ai jamais eu cette impression-là qu'il y avait une différence de valeurs entre les francophones et les anglophones. Je la vois pas et je ne l'ai jamais sentie».

.....  
Geneviève : « Bien, je pense que je leur montre ma façon de penser, mais ma façon de penser, c'est pas nécessairement celle de tout le monde».

.....  
Gabrielle : «C'est qui tu es qui montre quelles valeurs tu as. Donc je pense que moi, avec ma personnalité, la manière dont je suis, ils voient un peu mes valeurs. Bon, c'est clair que je leur dis que l'honnêteté et la franchise et tout, ça c'est des valeurs qu'on trouve un peu partout, mais je ne pense pas qu'il y ait des valeurs différentes entre francophones ou anglophones».

Concernant les tabous, les attitudes, les stéréotypes et les crises qui se vivent dans la société, il existe un malaise face à leur enseignement. Les enseignantes sont ouvertes à l'inclusion de repères culturels, du moment que cela concerne des faits vérifiables, des réalisations ou des éléments en lien direct avec la langue, comme les expressions. Quant aux divergences d'opinions et de perceptions d'une même réalité, chez les anglophones et les francophones, elles sont abordées, mais seulement d'un point de vue historique. Lorsqu'il s'agit de parler des divergences et des crises d'aujourd'hui, les enseignantes se sentent mal à l'aise. Elles craignent de ne pas être capables d'expliquer ces éléments sans laisser transparaître leur opinion, ce qui serait négatif à leurs yeux. Aussi, elles ont peur de créer des problèmes ou encore que leurs élèves voient désormais les francophones négativement. Il a également été dit que les élèves n'auraient pas la maturité nécessaire, au troisième cycle du primaire, pour comprendre ce genre de situations :

Diane : «Non. Je ne veux pas en parler, parce que je ne suis pas à l'aise d'en parler et je ne veux pas non plus développer des... pas des phobies, mais des problèmes qui existent peut-être pas encore. Que les parents ont pas discuté avec eux ou qui sont pas au courant. C'est pas la place, au primaire, de faire ça. Je pense que c'est pas le temps, ils ont pas l'âge, ils ont pas la maturité pour comprendre les problèmes».

.....

Geneviève : « Si demain matin il y avait un référendum, je serais bien mal à l'aise d'en parler. Faudrait que je sois, tu sais, faut toujours être neutre. [...] Si c'était un gros conflit culturel, puis que ça faisait la une de tous les journaux, ce serait peut-être un petit peu *touché*. [...] Je parle français, donc c'est sûr que mon discours va être biaisé, dans le sens où ma langue c'est important, ma culture est importante ».

.....  
 Monique : « C'est pas vraiment de leur ressort, ils comprennent pas les nuances. Puis c'est pas vraiment dramatique non plus, alors ça saute pas aux yeux, alors je laisse ».

Mis à part Geneviève, les enseignantes parlent aussi peu de l'empathie et de la tolérance envers les francophones, de la comparaison de la culture d'origine à la culture francophone et du développement d'habiletés à se décentrer de soi pour adopter une position médiane entre les deux cultures. Il est ressorti des entretiens que les enseignantes ne pensent tout simplement pas à enseigner ces éléments. Cela soulève la question de la formation initiale et de la formation continue. Si les enseignantes ne pensent pas à développer ces habiletés chez leurs élèves, cela pourrait être parce qu'elles n'ont pas été formées à le faire. Aussi, les enseignantes ont affirmé en entretien qu'elles pensent que les enfants feront la comparaison entre leur propre culture et la culture québécoise par eux-mêmes. Enfin, le manque de maturité des élèves est de nouveau ressorti.

Intervieweur : Encouragez-vous vos élèves à comparer leur culture à la culture francophone et à se décentrer de leur propre culture pour mieux comprendre l'autre? Si oui, comment? Si non, pourquoi?

Caroline : « [...] Non, j'ai jamais pris le temps d'écouter d'où est-ce qu'ils arrivaient, de ce qu'ils faisaient, et les différences qu'il pouvait y avoir dans leur maison par rapport à l'école. [...] ».

Intervieweur : Tu n'as jamais pensé à le faire ?

Caroline : « Non, non... c'est très intéressant, par exemple » !

.....  
 Gabrielle : « Je sais que je t'ai montré la feuille sur la journée de la marmotte ou la guignolée. Je pense que en présentant des textes comme ça, veut-veut-pas ils vont le faire par eux-mêmes. Du moins je l'espère, qu'ils vont faire un lien [...] ».

.....  
 Gabrielle : « Je pense qu'ils ne sont pas encore assez matures pour ça. Honnêtement, là... Ils vont comprendre, mais de là à se décentrer d'eux-mêmes, ils sont pas là. Ils sont encore très bébés-lala, même en 5<sup>e</sup> année ».

Au niveau des matières scolaires, les repères culturels intégrés à l'enseignement de l'univers social concernent principalement l'histoire des Québécois. Cela est dû au contenu du manuel *En temps et lieux* que toutes les enseignantes utilisent. En 5<sup>e</sup> année, particulièrement, ce manuel contribue à ce qu'il y ait un nombre significatif de repères culturels traitant de repères historiques et de signes de reconnaissance de la collectivité québécoise. De plus, le contenu culturel véhiculé en univers social est similaire dans les deux classes de 5<sup>e</sup> année et dans les trois classes de 6<sup>e</sup> année, puisque le même manuel est utilisé. Nous voyons donc que le choix du matériel d'enseignement peut avoir une influence sur le contenu culturel véhiculé en classe, mais aussi sur l'uniformité du contenu culturel d'une classe à l'autre.

D'autre part, les repères culturels intégrés à l'enseignement du français complètent ceux transmis lors de l'enseignement de l'univers social, puisqu'ils touchent la présence des Québécois et le parler des Québécois. Aucune enseignante n'utilise le même matériel, chacune puisant dans des cahiers ou des recueils différents des exercices convenant au niveau de leurs élèves. Ce faisant, aucune enseignante ne sélectionne les mêmes repères culturels à intégrer à son enseignement, d'autant plus qu'il n'existe aucun guide (Mujawamariya et Tardif, 2002; Lambert, 1999).

Du reste, la culture est intégrée à l'enseignement à l'aide de diverses méthodes. Nous avons constaté l'utilisation de chansons, de la radio, de vidéos, de films, de textes littéraires, de médias écrits, d'émissions de télévision, la discussion, la rencontre avec un auteur Québécois, le partage de l'expérience personnelle de l'enseignante, l'échange physique et par correspondance avec des gens de l'autre culture, l'étude d'incidents aux problématiques interculturelles, la mise en lumière de différentes façons de voir les choses et la présentation de faits culturels. Premièrement, nous remarquons que les méthodes permettant l'utilisation de différents médias sont utilisées par toutes les enseignantes. Le matériel que ces méthodes exigent est facile d'accès et demande peu de préparation (chansons, journaux, radio, film, textes écrits). Puis, les méthodes où les enseignantes peuvent intégrer la culture à leur enseignement par des échanges verbaux (discussion, partage de l'expérience personnelle de l'enseignante, mise en lumière de différente façon de voir les choses) sont également

utilisées. Toutes ces méthodes donnent lieu à l'utilisation de documents authentiques oraux et écrits. Nous avons vu que cela est important afin de montrer la réalité culturelle de l'autre telle qu'elle est, mais aussi pour que l'élève puisse avoir une relation directe avec l'autre culture. Cela est nécessaire au développement d'une vision actuelle de la culture seconde et au développement de sa compréhension (Zarate, 1986; Étude nationale sur les programmes de français de base, 1990; Roy, 1993).

À l'inverse, nous constatons que les méthodes qui exigent la création de matériel et un certain investissement de temps au niveau de la préparation sont peu ou pas utilisées. Nous pensons à l'étude de cas et à l'étude comparative d'événements culturels, par exemple. L'utilisation de ces méthodes impose de faire une recherche pour dénicher des cas relatifs à l'aspect culturel visé, des témoignages et divers points de vue sur le sujet présents dans la communauté francophone et anglophone. Il faut ensuite que l'enseignant prépare une activité. Cela demande du temps que les enseignantes n'ont pas nécessairement. Les simulations ou les jeux de rôle supposent que l'enseignant mette en scène des situations pouvant être vécues par un francophone. Créer de tels scénarios nécessite de la créativité et un investissement de temps pour assurer une activité signifiante. L'échange physique ou par correspondance n'est utilisé que par Geneviève. Dans le même ordre d'idée, s'impliquer dans un échange physique avec un autre groupe est un travail de longue haleine. Cela demande aux enseignantes beaucoup de préparation, tant durant les heures de classe qu'en dehors. Toutes ces méthodes contribueraient pourtant à faire progresser les élèves dans leur connaissance et, surtout, leur compréhension de la culture et de l'identité québécoise et à accroître leur sentiment d'empathie, puisqu'on les place dans la peau de l'autre (Courchène, 1996).

C'est dire que le manque de matériels destinés aux élèves d'immersion française (Safty, 1992) a un impact sur l'intégration de la culture en classe. Les enseignantes optent pour des méthodes dont le matériel est facile d'accès. S'il existait un guide d'enseignement de la culture, où on retrouverait des activités déjà préparées et où les méthodes à utiliser pour les enseigner seraient expliquées, cela pourrait avoir un impact sur la façon dont la culture est intégrée à l'enseignement.

À propos de la démarche en cinq paliers, nous constatons que les enseignantes s'arrêtent toutes au deuxième palier. Les enseignantes s'en tiennent aux informations factuelles. Ces deux étapes sont importantes, puisqu'elles donnent des repères aux élèves sur les pratiques et les façons de penser des francophones. Néanmoins, ces repères ne sont pas contextualisés, en ce sens qu'on ne présente pas divers points de vue d'une même situation aux élèves. De plus, on ne les amène pas à interpréter les repères ni ne les aide à se décentrer d'eux-mêmes pour voir un repère culturel d'un point de vue différent du leur. Les enseignantes expliquent tout aux élèves; elles ne leur demandent pas d'interpréter par eux-mêmes, à l'aide des repères culturels qu'ils connaissent déjà. Ici aussi, la formation initiale et continue pourrait jouer un rôle primordial dans l'enseignement de la culture de la langue seconde d'un point de vue interculturel.

En outre, la culture est enseignée selon l'approche de l'étude culturelle chez quatre enseignantes. Les enseignantes accordent de l'importance à la communication avec les francophones, sans pour autant travailler la communication interculturelle. Cependant, une communication n'est jamais totalement efficace si on ne comprend pas l'autre, selon l'Étude nationale sur les programmes de français de base (1990). Les enseignantes transmettent des connaissances factuelles sur la culture, mais ne poussent pas l'élève à dépasser les limites de sa culture. Seule Geneviève se rapproche de l'enseignement interculturel, puisqu'elle enseigne la culture selon l'approche des pratiques culturelles.

Ceci fait penser à Rebuffot (1993) et à Calvé (1991, dans Rebuffot, 1993) qui affirment que les programmes d'immersion française n'ont pas réussi à développer, chez les anglophones, une meilleure compréhension de la culture des francophones et qu'ils restent insensibles et indifférents à l'identité sociale et culturelle des francophones. Dans le cas de nos cinq enseignantes, nous faisons l'hypothèse que cela pourrait être dû, en partie, aux méthodes et à l'approche d'enseignement. En effet, la démarche en cinq paliers n'est pas entièrement suivie. Puis, l'approche d'enseignement utilisée permet de développer des connaissances sur la culture québécoise, sans développer des attitudes et une conscience interculturelles. La culture est donc intégrée à l'enseignement, mais pas dans une perspective interculturelle. Les élèves ne sont pas habitués à relever les éléments culturels dans une

communication et ne sont pas préparés à réagir de façon appropriée lors d'un conflit interculturel. La culture est vue comme un objet, mais pas comme un rapport, contrairement à ce que recommande la littérature (Côté et Simard, 2007; Gouvernement du Québec, 2003).

Par ailleurs, en 1999, Crozet, Liddicoat et LoBianco, considéraient l'enseignement interculturel des langues comme une approche en émergence. Dix ans plus tard, cette façon d'enseigner la culture n'a pas trouvé son chemin dans les classes de nos répondantes. Ceci soulève de nouveau la question de la formation initiale et continue. Il est possible que nos enseignantes n'aient pas été formées à enseigner la culture de cette façon. Geneviève est la seule enseignante qui suive les principes de l'approche des pratiques culturelles. Elle est donc celle qui tend le plus vers l'enseignement interculturel. C'est aussi chez Geneviève que nous avons relevé la plus grande variété de méthodes d'enseignement de la culture et le nombre le plus élevé de repères culturels et ce, dans les cinq domaines culturels. Rappelons qu'elle a reçu une formation en enseignement du français langue seconde, contrairement à Caroline, Diane et Monique. Néanmoins, d'autres recherches seraient nécessaires avant de pouvoir affirmer que la formation initiale explique le contenu culturel véhiculé en classe et les méthodes et l'approche d'enseignement de la culture. Cela est d'autant plus vrai lorsqu'on sait que les résultats de Gabrielle, elle aussi formée en français langue seconde, diffèrent entièrement de ceux de Geneviève.

En ce qui a trait aux recommandations du Programme de formation de l'école québécoise (2003) sur l'intégration de la culture dans la classe d'immersion française, elles sont en partie suivies. Le programme stipule que les élèves des classes d'immersion doivent être sensibilisés à la culture québécoise, pour éventuellement être en mesure de l'apprécier et de la comprendre. Les méthodes et l'approche d'enseignement des cinq enseignantes répondantes permettent la sensibilisation à des repères culturels québécois, mais ce n'est pas dans tous les cas que nous pouvons dire que l'enseignement mène à la compréhension de ces repères.

Finalement, si suite à l'analyse documentaire nous avons vu un lien entre le modèle d'immersion de l'école et le contenu culturel québécois véhiculé en classe (sect. 4.2.6), nous

ne voyons pas de lien entre le modèle d'immersion, ou entre le milieu socioéconomique de l'école, et les méthodes et l'approche d'enseignement de la culture. C'est plutôt la perception de l'enseignante du milieu scolaire qui jouerait un rôle. En guise d'exemple, voici les propos de Geneviève et de Monique, toutes deux enseignantes dans un milieu multiculturel :

Monique : «Question de la loi 101, les questions de s'exprimer en français, puis les besoins des francophones, c'est pas évident pour des anglophones dont le français c'est la 3<sup>e</sup> langue».

.....  
Geneviève : «Puis comme on est dans un milieu multiculturel, il y a une ouverture très jeune à l'autre. Beaucoup. Je trouve que c'est la beauté du milieu multiculturel. [...] Je sais pas, si on était, comme je disais, dans un milieu anglophone blanc, ce serait pas plus difficile? Mais ils le vivent au quotidien, cette différence-là, fait que pour eux... ».

Pour l'une, enseigner dans un milieu culturel est un atout lorsque vient le temps d'enseigner la culture québécoise, tandis que pour l'autre, cette même situation est vue comme un obstacle.

Nous terminons l'analyse et l'interprétation des données en présentant un tableau synthèse des éléments significatifs de cette recherche.

Tableau 4.14 Synthèse des résultats

	Points communs	Points propres à une enseignante
1. Contenu culturel	<b>Domaines les plus abordés :</b> - présence des Québécois (français) - histoire des Québécois (univers social) - parler des Québécois (français)	<b>Geneviève : seule enseignante à aborder de façon significative</b> - le développement de l'empathie et de la tolérance envers les francophones - la comparaison de la culture d'origine à la culture francophone
	<b>Domaine le moins abordé :</b> - quotidien des francophones	
	<b>Repères culturels non intégrés à l'enseignement :</b> - vie familiale et relations sociales - services administratifs, publics et commerciaux - attitudes et stéréotypes - tabous/crises/divergences d'opinion entre anglophones et francophones - valeurs	
2. Recommandations de l'Étude nationale sur les programmes de français de base	<b>Trois domaines de contenu culturel</b> , sur les quatre étudiés dans cette recherche, <b>sont bien représentés.</b>	
	<b>Démarche en 5 paliers</b> : paliers 1 et 2 respectés.	
3. Méthodes d'enseignement de la culture	Recours aux méthodes permettant l'utilisation de <b>médias écrits ou parlés</b> et permettant des <b>échanges verbaux</b>	<b>Seule Geneviève utilise :</b> - l'échange physique ou par correspondance - l'étude d'incidents aux problématiques interculturelles
	utilisation de <b>documents authentiques</b>	
4. Approches d'enseignement de la culture	<b>Étude culturelle (4 enseignantes) :</b> Connaissances factuelles sur la culture québécoise; communiquer sans tenir compte de la culture de l'autre.	<b>Geneviève : Pratiques culturelles :</b> Compréhension des valeurs et des pratiques, mais l'interprétation est faite en fonction de sa propre culture.
5. Opinions et sentiments des enseignantes	Les valeurs seraient personnelles plutôt que culturelles.	
	Malaise face à la discussion des crises qui se vivent dans la société québécoise.	
	Les élèves manquent de maturité pour développer l'habileté à se décentrer de soi et pour comprendre les divergences d'opinion.	



#### 4.5 Limites de la recherche

Cette recherche apporte de nouvelles connaissances sur l'enseignement en immersion française et l'intégration de la culture québécoise en classe. Les résultats obtenus donnent un bon aperçu de la réalité, mais ils ne sont pas généralisables à d'autres écoles ou à d'autres niveaux scolaires, dû au petit nombre de répondants. De plus, cette recherche ne permet pas de déterminer comment est intégrée la culture lors de l'enseignement d'autres matières que le français et l'univers social. Une recherche à plus grande échelle, se penchant sur l'intégration de la culture à travers toutes les matières scolaires enseignées en immersion française, serait nécessaire. Enfin, nous ne pouvons pas expliquer pourquoi les enseignantes intègrent peu ou beaucoup de repères culturels à leur enseignement ni pourquoi le développement des attitudes et de la conscience interculturelles est mis de côté. Les hypothèses sont nombreuses : cela pourrait être dû à la formation reçue ou non, ou à un manque d'intérêt, ou à un manque de matériels adaptés. Il serait pertinent de faire une recherche plus spécifique sur ce sujet également.

## CONCLUSION

Cette recherche exploratoire, menée dans un contexte de la découverte, s'est attardée à l'aspect culturel de l'enseignement en immersion française dans des écoles primaires de Montréal. Puisqu'un des objectifs des programmes d'immersion française est le développement de la compréhension de la culture francophone et d'un sentiment d'empathie face à cette culture, cette recherche visait à présenter et à analyser comment se passe l'enseignement de la culture québécoise dans les classes d'immersion française de niveau primaire. Notre question de recherche portait sur : comment la culture québécoise est-elle intégrée à l'enseignement en immersion française au troisième cycle du primaire?

Afin de répondre à cette question, nous nous étions fixés comme objectifs d'analyser le contenu culturel québécois véhiculé dans les classes d'immersion française du troisième cycle du primaire et, deuxièmement, d'identifier et d'analyser les méthodes et les approches d'enseignement de ce contenu culturel.

Pour rencontrer ces objectifs, nous avons utilisé deux méthodes de collecte de données propres à la méthodologie qualitative : l'analyse documentaire et l'entretien individuel. Nous avons analysé le matériel d'enseignement du français et de l'univers social des cinq enseignantes du troisième cycle du primaire, de trois écoles différentes de la région de Montréal. À l'aide d'une grille d'analyse aux catégories mixtes, nous avons identifié les repères culturels intégrés aux manuels, aux cahiers d'exercices et aux matériels créés par les enseignantes. Après cette analyse, nous avons procédé aux entretiens individuels. Ils étaient semi-dirigés. Nous nous sommes servis d'un canevas de questions générales préétabli, mais nous avons parfois ajouté des questions au cours de l'entretien. Les questions de l'entretien avaient pour but d'approfondir les données ramassées lors de l'analyse documentaire concernant le contenu culturel québécois intégré à l'enseignement, mais aussi de collecter des

données sur les méthodes d'enseignement de ce contenu culturel et sur l'approche d'enseignement de la culture des participantes.

À propos des résultats obtenus, ils démontrent que toutes les enseignantes participantes intègrent la culture québécoise à leur enseignement. Les repères culturels enseignés, en français, concernent surtout les vedettes, les artistes, les manifestations culturelles, les manifestations de la présence des francophones, les variantes régionales du français parlé, les registres de langue, les expressions québécoises, la communication non verbale et la sociolinguistique. En univers social, les repères culturels touchent à l'histoire des Québécois. Des repères culturels moins perceptibles, tels les valeurs, les tabous, les attitudes, les stéréotypes et les crises de la société québécoise ne sont pas intégrés à l'enseignement. À partir de ces résultats, nous avons conclu que les repères culturels québécois intégrés à l'enseignement consistent en des faits clairement observables et tangibles, tels des réalisations de divers domaines ou des éléments reliés directement à la langue, comme des expressions.

Nous avons également constaté que la culture québécoise enseignée mène rarement au développement de l'empathie et de la tolérance envers les francophones, à la décentration de soi et à la comparaison de la culture d'origine de l'élève à la culture francophone. Les enseignantes ne pensent pas à enseigner la culture de cette façon ou croient que les élèves, au troisième cycle, ne sont pas assez matures pour le faire.

Aussi, nous avons noté que les enseignantes d'un même niveau transmettent des repères culturels similaires en univers social, étant donné qu'elles utilisent le même matériel, soit *En temps et lieux*. À l'inverse, nous ne pouvons pas parler d'uniformité en français, puisque les enseignantes utilisent toutes des matériels différents. De cela, nous concluons que le matériel utilisé a un impact sur le contenu culturel véhiculé en classe et sur l'uniformité, au niveau du contenu culturel québécois, qu'il pourrait y avoir d'une classe à l'autre.

Ensuite, nous pouvons affirmer que la culture québécoise est intégrée à l'enseignement en immersion française, au troisième cycle, par des méthodes permettant

l'utilisation des médias écrits et parlés. Les méthodes qui donnent lieu à des discussions sont aussi privilégiées. Nous avons déduit de notre analyse que les méthodes qui demandent un minimum de préparation et dont le matériel est accessible sont les plus prisées. Le manque de matériels conçus pour les élèves d'immersion française a donc une influence sur l'intégration de la culture en classe. En effet, les méthodes exigeant une recherche ou un investissement de temps au niveau de la préparation et de la création du matériel sont peu utilisées par les enseignantes.

En ce qui concerne la démarche en cinq paliers de l'Étude nationale sur les programmes de français de base, nos résultats montrent que les enseignantes s'arrêtent au deuxième palier. Nous pouvons en conclure que, lorsqu'elles enseignent la culture québécoise, les enseignantes se limitent aux informations factuelles. Il n'y a pas de place accordée à la contextualisation des repères culturels, à la présentation de divers points de vue ou à l'interprétation de la culture par l'élève.

Puis, la culture québécoise est enseignée selon l'approche de l'étude culturelle par quatre des cinq enseignantes. Cela veut dire que la culture québécoise est intégrée à l'enseignement dans le but de sensibiliser les élèves à celle-ci, mais qu'elle n'est pas intégrée dans une perspective de développement d'attitudes et de **connaissances** interculturelles. Les enseignantes croient qu'apprendre à communiquer avec les interlocuteurs natifs de la langue française est important, mais elles n'enseignent pas à considérer l'impact que peuvent avoir les cultures dans une communication entre anglophone et francophone.

Compte tenu de ce qui précède, nous formulons certaines recommandations. Premièrement, de la formation continue doit être offerte aux enseignants en immersion française du primaire relativement à l'enseignement de la culture, en langue seconde, dans une perspective interculturelle. Ensuite, nous recommandons qu'il y ait création de matériel d'enseignement de la culture permettant de développer des habiletés en communication interculturelle chez les élèves. Ce matériel devrait être rédigé dans un niveau de langue approprié pour des élèves d'immersion dont la langue maternelle n'est pas le français et devrait être facilement accessible aux enseignants et aux commissions scolaires anglophones

du Québec. Puis, il serait avantageux qu'un temps d'enseignement de la culture, tout comme un temps d'enseignement des notions linguistiques, soit spécifié dans le programme d'immersion française québécois. Ce programme devrait également proposer une liste de repères culturels à intégrer à l'enseignement. Les enseignants seraient ainsi mieux guidés quant au contenu de leur enseignement.

Enfin, certaines questions, pour le moment sans réponse, devraient faire l'objet d'une investigation dans des recherches futures. D'abord, une recherche doit se pencher sur comment se passe l'intégration de la culture québécoise à l'enseignement d'autres matières scolaires que le français et l'univers social. Nous pensons, entre autres, à la science et à la technologie et aux arts, généralement enseignés en français dans les écoles d'immersion. De plus, nous ne savons pas comment ni pourquoi les enseignants choisissent un certain contenu culturel à intégrer à leur enseignement plutôt qu'un autre. Nous manquons également d'informations sur les raisons pour lesquelles les méthodes et l'approche d'enseignement permettant de développer des attitudes et une conscience interculturelles ne sont pas mises à profit. Il nous apparaît alors essentiel d'interroger des enseignants sur ces aspects et, aussi, de nous intéresser à la formation que les enseignants ont reçue au niveau de l'enseignement de la culture. De cette façon, la formation initiale et continue pourra être mieux adaptée afin de former les enseignants à l'enseignement interculturel, voire même à la communication interculturelle.

## APPENDICE A

### LETTRE AUX DIRECTIONS D'ÉCOLE

Madame,  
Monsieur,

La présente est pour vous faire part de mon intérêt à réaliser des entretiens individuels auprès de certains enseignants de troisième cycle de votre école.

En effet, je complète présentement une maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal. Dans le cadre de mes études, j'effectue une recherche sur *l'intégration de la culture québécoise à l'enseignement en immersion française dans des écoles primaires, au troisième cycle*. Afin de mener à bien cette recherche, je sollicite votre autorisation pour pouvoir m'entretenir avec des enseignants de troisième cycle de votre école.

Soyez assuré(e) que les propos recueillis demeureront confidentiels et qu'ils ne seront utilisés qu'à la seule fin de ma recherche. En vertu du protocole de recherche à l'UQAM, les enseignants interrogés conserveront l'anonymat et le nom de l'école ne sera pas divulgué à l'intérieur de l'étude et lors d'autres publications.

Dans l'attente de votre autorisation, veuillez agréer, Madame, Monsieur, mes salutations distinguées.

Anne-Marie Tremblay  
Enseignante

## APPENDICE B

## LETTRE AUX ENSEIGNANTS

Chère enseignante, cher enseignant,

Je suis Anne-Marie Tremblay, enseignante de français à la Commission scolaire Lester B. Pearson depuis six ans. Je complète actuellement une maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal et je sollicite votre collaboration à ma démarche.

Dans le cadre de mes études, j'effectue une recherche sur *l'intégration de la culture québécoise à l'enseignement en immersion française dans des écoles primaires, au troisième cycle*. Le but de cette recherche est de déterminer comment la culture québécoise est intégrée à l'enseignement en immersion française, au troisième cycle. Plus spécifiquement, cette recherche vise à analyser le contenu culturel véhiculé en classe à travers le matériel d'enseignement de français et d'univers social, ainsi que les méthodes d'enseignement utilisées. Afin de mener à bien cette recherche, je sollicite votre participation.

En acceptant de participer à cette recherche, vous m'autorisez à consulter le matériel que vous utilisez pour enseigner le français et l'univers social, incluant les matériels que vous avez vous-mêmes créés. De plus, en janvier ou février 2009, il vous sera demandé de participer à un entretien individuel que je dirigerai. L'entretien ne dépassera pas quarante-cinq minutes.

Soyez assuré(e) que les propos recueillis demeureront confidentiels et qu'ils ne seront utilisés qu'à la seule fin de ma recherche. En vertu du protocole de recherche en vigueur à l'UQAM, vous conserverez l'anonymat, c'est-à-dire, votre nom et le nom de votre école ne seront jamais divulgués. Quant aux bandes d'enregistrement de l'entretien, elles seront gardées en lieu sûr et je serai la seule à y avoir accès. Après la transcription du *verbatim* des enregistrements, les bandes seront détruites. Si vous acceptez de participer à cette recherche, sachez qu'il est possible de vous retirer du projet à tout moment sans avoir à donner de justification.

En l'attente de votre réponse, veuillez accepter, Madame, Monsieur, mes salutations distinguées.

Anne-Marie Tremblay, enseignante

## APPENDICE C

### GRILLE D'ANALYSE<sup>1</sup>

	Intégrés aux leçons de français	Intégrés aux leçons d'univers social	Absents des leçons
<b>1. Présence des Québécois</b>			
a. Où vivent-ils? (géographie et régions)			
b. Manifestations concrètes de la présence des francophones (drapeaux, noms de famille, noms de rue et d'école, médias, publicités, formulaires administratifs, etc.)			
c. Portraits (connus ou non)			
d. Vedettes, idoles, leaders			
e. Réalisations (arts et littérature)			
f. Culture des jeunes			
g. Manifestations culturelles (fêtes, célébrations, folklore)			
<b>2. Histoire des Québécois</b>			
a. D'où viennent les francophones?			
b. Repères historiques (dates, événements et lieux importants)			
c. Signes de reconnaissance de la collectivité (emblèmes, personnalités, médias, arts, habitudes de vie, objets)			
<b>3. Le parler des Québécois</b>			
a. Écart entre le français écrit et le français oral, registre formel et informel			
b. Origines et évolution des français parlés			
c. Variantes sociales et régionales			
d. Expressions et mots courants			
e. Aspects de la communication non verbale			
f. Aspects sociolinguistiques (salutations, échanges amicaux, adieux, etc.)			

<sup>1</sup> Adaptation de LeBlanc, C., C. Courtel, P. Trescases, *Étude nationale sur les programmes de français de base : Syllabus Culture*, p. 26-46.



	Intégrés aux leçons de français	Intégrés aux leçons d'univers social	Absents des leçons
<b>4. Le quotidien des francophones</b>			
a. Vie familiale et relations sociales			
b. Services administratifs, publics et commerciaux			
c. S'affirmer en français (aspects positifs, efforts/frustrations/lassitude, éléments de l'assimilation, Commissaire aux langues officielles)			
d. Attitudes et stéréotypes (comment diverses communautés ou nationalités perçoivent les Québécois)			
e. Politique et revendications			
f. Vie religieuse et traditions			
g. Éducation			
h. Loisirs et activités sociales			
i. Valeurs			
j. Médias et publicité			
k. Tabous			
<b>5. Attitudes et conscience interculturelle</b>			
a. Développement de l'empathie et de la tolérance envers les francophones			
b. Comparaison de la culture francophone à la culture d'origine			

### Notes complémentaires

---



---



---



---

## APPENDICE D

### PROTOCOLE D'ENTRETIEN

*Les questions qui suivent ne doivent pas nécessairement être posées dans l'ordre. Elles sont plutôt un guide des sujets à couvrir lors de l'entretien (Boutin, 2006).*

1- Pouvez-vous me parler des sujets ou des thèmes que vous abordez, en classe, lors de l'enseignement du français?

2- Pouvez-vous me parler des sujets ou des thèmes que vous abordez, en classe, lors de l'enseignement de l'univers social?

3- Parlez-moi de votre façon d'exploiter le thème X en classe.

Encourager l'enseignant à expliquer :

- comment se passe une leçon typique, étape par étape
- les repères culturels spécifiques reliés au thème qu'il choisit de présenter
- les divers points de vue qui existent sur le thème qu'il choisit de présenter
- les héros, les personnages ou les personnes francophones réelles reliés au thème qu'il choisit de présenter

4- Parlez-moi des méthodes que vous privilégiez pour intégrer des aspects culturels à votre enseignement.

Encourager l'enseignant à parler des méthodes, des outils, des techniques et du matériel auxquels il a recours.

5- Jugez-vous que votre enseignement peut avoir préparé vos élèves à entrer en relation avec des francophones? Si oui, de quelle façon? Si non, pourquoi?

6- Jugez-vous que votre enseignement peut avoir préparé vos élèves à résoudre des conflits ou des malentendus de nature culturelle lors d'une interaction avec un francophone? Si oui, de quelle façon? Si non, pourquoi?

7- Avez-vous le sentiment de développer, chez vos élèves, une compréhension des valeurs et des façons de faire et de penser des francophones? Si oui, comment? Si non, pourquoi?

**8-** Vous sentez-vous à l'aise de parler, en classe, des crises ou des dysfonctionnements qui se vivent dans la société québécoise? Expliquez.

**9-** Encouragez-vous vos élèves à comparer leur culture à la culture francophone et à se décentrer de leur propre culture pour mieux comprendre l'autre? Si oui, comment? Si non, pourquoi?

**10-** Quelle importance accordez-vous à l'enseignement de la culture par rapport à l'enseignement de la grammaire, du vocabulaire et du développement des deux compétences de l'immersion?<sup>1</sup> Expliquez.

*Au moment jugé opportun, l'intervieweur questionne le répondant sur les repères culturels absents des leçons de l'analyse documentaire.*

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 30.

## APPENDICE E

### QUESTIONNAIRE SOCIOPROFESSIONNEL<sup>1</sup>

**1. Nom de l'école :** \_\_\_\_\_

**2. Années d'expérience dans l'enseignement (Veuillez encercler votre réponse.):**

a) 1 à 3      b) 4 à 7      c) 8 à 12      d) 13 à 20      e) plus de 20

**3. Années d'expérience en enseignement en immersion française (Veuillez encercler votre réponse.):**

a) 1 à 3      b) 4 à 7      c) 8 à 12      d) 13 à 20      e) plus de 20

**4. Modèle d'immersion de l'école (Veuillez encercler votre réponse.):**

a) totale      b) partielle

**5. Localisation de l'école (Veuillez encercler votre réponse.):**

a) en ville      b) en banlieue      c) en milieu rural

**6. Vous êtes officiellement qualifié(e) pour enseigner (Veuillez encercler votre réponse.):**

a) le français      b) l'anglais      c) une autre matière : \_\_\_\_\_

d) Je n'ai pas de diplôme en enseignement; je suis diplômé(e) en \_\_\_\_\_.

---

<sup>1</sup> Adaptation de Byram, M. et K. Risager, *Language Teachers, Politics and Cultures*, p. 171-188.

**7. Si vous n'êtes pas officiellement qualifié(e) pour enseigner le français, avez-vous eu de la formation d'une durée de plus d'un mois, dans cette discipline?**

**(Veuillez encercler votre réponse.) :**

- a) oui                      b) non                      c) Je ne suis pas certain(e) de la durée.

**8. Vous enseignez en (Veuillez encercler votre réponse.) :**

- a) 5<sup>e</sup> année                      b) 6<sup>e</sup> année

**9. Vous qualifieriez votre approche d'enseignement de (Veuillez encercler votre réponse.) :**

- a) traditionnelle                      b) par projets                      c) autre : \_\_\_\_\_

**10. Votre âge se situe dans la tranche (Veuillez encercler votre réponse) :**

- a) 20-29                      b) 30-39                      c) 40-49                      d) 50-59                      e) 60-69

**11. Sexe (Veuillez encercler votre réponse.) :**

- a) femme                      b) homme

**12. Votre langue maternelle est (Veuillez encercler votre réponse.) :**

- a) le français                      b) l'anglais                      c) autre : \_\_\_\_\_

**13. Avez-vous déjà exercé un autre métier mis à part enseigner? Oui \_\_\_\_ Non \_\_\_\_**

**Si oui, lequel?**

---

---

## APPENDICE F

### CALENDRIER DE RÉALISATION

<b>Octobre 2008</b>	<b>Échantillonnage</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contacter au moins trois directions d'école.</li> <li>▪ Sollicitation auprès des enseignants suite à l'obtention de l'autorisation de la direction d'école.</li> <li>▪ Sélection des participants (cinq enseignants) et obtention de leur consentement.</li> </ul>
<b>Novembre - décembre 2008</b>	<b>Analyse documentaire</b> À l'aide de la grille d'analyse à catégories ouvertes <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Essai de la grille d'analyse à l'aide de matériels utilisés par un enseignant ne participant pas à la recherche.</li> <li>▪ Pré-analyse du matériel didactique (plusieurs lectures du matériel).</li> <li>▪ Analyse du contenu culturel des manuels de français et d'univers social et d'autres matériels de français et d'univers social utilisés par les répondants : découpage en unités de sens, catégorisation et classification (création de nouvelles catégories si nécessaire).</li> <li>▪ Révision</li> </ul>
<b>Janvier 2009</b>	<b>Entretiens individuels</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Révision et modification du protocole d'entretien en fonction des données collectées lors de l'analyse documentaire.</li> <li>▪ Entretien d'essai auprès d'un enseignant ne participant à la recherche.</li> <li>▪ Questionnaire socioprofessionnel à compléter par les participants.</li> <li>▪ Entretiens individuels (cinq enseignants)</li> </ul>
<b>Février - mars 2009</b>	<b>Analyse des données</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Transcription <i>verbatim</i> des entretiens.</li> <li>▪ Pré-analyse (plusieurs lectures des <i>verbatim</i>).</li> <li>▪ Analyse de contenu pour répondre au premier objectif : découpage en unités de sens, catégorisation (aucune catégorie prédéterminée) et classification.</li> <li>▪ Répéter l'étape précédente pour répondre au deuxième objectif.</li> <li>▪ Révision</li> </ul>
<b>Avril -mai 2009</b>	<b>Rédaction du mémoire</b>
<b>Juin 2009</b>	<b>Dépôt du mémoire pour évaluation</b>

## RÉFÉRENCES

- Aktouf, O. 1987. « Une technique fondamentale : l'analyse de contenu ». Chap. in *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*, p. 117-127. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Aleksandrowicz-Pedich, L., J. Draghicescu, D. Issaiass et N. Sabec. 2005. « Opinions des enseignants d'anglais et de français sur la compétence en communication interculturelle dans l'enseignement des langues ». In *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*, sous la dir. de I. Lazar, p. 9-44. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Barmeyer, C. 2007. *Management interculturel et styles d'apprentissage. Étudiants et dirigeants en France, en Allemagne et au Québec*. Lévis : Les Presses de l'Université Laval.
- Bouchard, G., F. Rocher, G. Rocher. 1991. *Les Francophones québécois*. Montréal : Conseil scolaire de Montréal.
- Boucher, A.-M. 2006. « À propos des repères culturels dans les programmes de français pour non-francophones ». In *La culture en classe de français. Guide du passeur culturel*. Québec : Publications Québec français.
- Bouthat, C. 1993. *Guide de présentation des mémoires et de thèses*. Canada : Université du Québec à Montréal.
- Boutin, Gérald. 2006. *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Byram, M. 1992. *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Didier.

- Byram, M. et M. Fleming. 1998. « Introduction ». In *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches Through Drama and Ethnography*, sous la dir. de M. Byram et M. Fleming, p. 1-9. Cambridge : Cambridge University Press.
- Byram, M. et K. Risager. 1999. *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Canada, Conseil du Trésor. 2003. *Système d'information sur les langues officielles*. Ottawa.
- Canada, Centre des statistiques sur l'éducation. 2003. *Effectifs des programmes d'enseignement de la langue seconde dans les écoles des systèmes d'éducation de la majorité*. Ottawa : Statistique Canada.
- Carnet du savoir. 2007. « L'enseignement en immersion française au Canada ». 17 mai.
- Clark, V. F. 1995. « Investigation of How Much Knowledge of Certain Aspects of French Culture Has Been Acquired by Grade 9 Students, in the Early and Late Immersion Programs, in St-John's, Newfoundland ». Mémoire de maîtrise en éducation, Saint-John's, Memorial University of Newfoundland.
- Côté H. et D. Simard. 2007. *Langue et culture dans la classe de français. Une analyse de discours*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Courchène, R. 1996. « Teaching Canadian Culture: Teacher Preparation ». *La revue TESL du Canada*, vol. 13, no 2, p. 1-16.
- Crozet, C. et A.J. Liddicoat. 1997. « Teaching Culture as an Integrated Part of Language Teaching: an Introduction ». In *Teaching Languages, Teaching Culture*, sous la direction de A.J. Liddicoat et C. Crozet, p. 6-22. Canberra: Applied Linguistic Association of Australia.
- \_\_\_\_\_. 1999. « The Challenge of Intercultural Language Teaching: Engaging with Culture in the Classroom ». In *Striving for the 3<sup>rd</sup> place: Intercultural Competence Through Language Education*, sous la dir. de J. Lo Bianco, A.J. Liddicoat et C. Crozet, p. 113-126. Melbourne : Language Australia.



- Crozet, C., A.J. Liddicoat et J. LoBianco. 1999. « Intercultural Competence: From Language Policy to Language Education ». In *Striving for the 3<sup>rd</sup> place: Intercultural Competence Through Language Education*, sous la dir. de J. Lo Bianco, A.J. Liddicoat et C. Crozet, p. 14-23. Melbourne : Language Australia.
- Cuche, D. 2004. *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: La Découverte.
- Genesee, F. 1991. « Second Language Learning in School Settings: Lessons from Immersion ». In *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning*, sous la direction de A. G. Reynolds, p. 183-201. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gohier, C. 2002. « La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, no 1, p. 215-236.
- Hardy, S. 1995. « La dimension culturelle dans les programmes de français et d'anglais langues secondes au Québec et en Ontario ». Mémoire de maîtrise en linguistique, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Lambert, R. 1999. « Language and Intercultural Competence ». In *Striving for the 3<sup>rd</sup> place: Intercultural Competence Through Language Education*, sous la dir. de J. Lo Bianco, A.J. Liddicoat et C. Crozet, p. 65-72. Melbourne : Language Australia.
- Landry, R. 1997. « L'analyse de contenu ». In *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, sous la dir. de B. Gauthier, p. 329-356. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Laroui, N. 2007. « L'approche culturelle de l'enseignement du français et les pratiques enseignants au secondaire dans le Bas-St-Laurent ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, no 2, p. 371-381.
- LeBlanc, C., C. Courtel, P. Trescases. 1990. *Etude nationale sur les programmes de français de base : Syllabus Culture*. Ottawa : Association canadienne des professeurs de langue seconde et M éditeur.

- L'Écuyer, R. 1987. « L'analyse de contenu : notion et étapes ». In *Les méthodes de recherche qualitatives*, sous la dir. de J.-P. Deslauriers, p. 49-65. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3<sup>e</sup> éd. Montréal : Guérin.
- Lessard-Hébert, M., G. Goyette et G. Boutin. 1996. *La recherche qualitative, fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Liddicoat, A.J. 1997. « Everyday Speech as Culture : Implications for Language Teaching ». In *Teaching Languages, Teaching Culture*, sous la direction d'A.J. Liddicoat et C. Crozet, p. 55-70. Canberra : Applied Linguistic Association of Australia.
- Lussier, D. 2006. « L'enseignement/apprentissage d'une compétence de communication interculturelle ». *La culture en classe de français. Guide du passeur culturel*. Québec : Publications Québec français.
- Mongeau, P. 2008. « Le peaufinage et ses petites fins ». *Réaliser son mémoire ou sa thèse*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Québec : ministère de l'Éducation. 1997. *Réaffirmer l'école : rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Paul Inchauspé. Québec.
- Québec : ministère de l'Éducation. 2001. *Programme de formation de l'école québécoise*. ISBN 2-550-37886-5. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Québec : ministère de l'Éducation et ministère de la Culture et des Communications. 2003. *L'intégration de la dimension culturelle à l'école : Document de référence à l'intention du personnel enseignant*. 99-6487-02. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Rebuffot, J. 1988. « L'immersion en français : l'heure du bilan? ». *Québec français*, no 70, p. 23-26.

- Rebuffot, J. 1993. *Le point sur l'immersion au Canada*. Anjou : Centre éducatif et culturel inc.
- Rémigny, M.-J. 2001. « De l'éducation à une éducation à la culture ». In *L'apport de la culture à l'éducation*, sous la dir. de L. Julien et L. Santerre, p. 13-34. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Risager, K. 1998. « Language Teaching and the Process of European Integration ». In *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches Through Drama and Ethnography*, sous la dir. de M. Byram et M. Fleming, p. 255-289. Cambridge : Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. 1993. *Le point sur l'immersion au Canada*. Anjou : Centre Éducatif et Culturel inc. (CEC).
- Rocher, G. 1995. *Introduction à la sociologie générale*. Lasalle : Hurtubise HMH ltée.
- Roy, B. 1993. « Culture québécoise et enseignement ». *L'Action nationale*, vol. 83, no 3, p. 352-362.
- Safty, A. 1988. « French Immersion and the Making of a Bilingual Society: A critical Review and Discussion ». *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 13, no 2, p. 243-262.
- \_\_\_\_\_. 1991. « Practical Second-Language Applications of the Theoretical Foundations of French Immersion in Canada ». In *Action on Priorities : A Commitment to Excellence. Dimension: Languages '90. Report of Southern Conference on Language Teaching*, p. 103-120. Colombie-Britannique.
- \_\_\_\_\_. 1992a. « Effectiveness and French Immersion: A Socio-Political Analysis ». *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 17, no 1, p. 23-32.
- \_\_\_\_\_. 1992b. « French Immersion as Bilingual Education: New Inquiry Directions ». *Canadian Ethnic Studies*, vol. 24, no 2, p. 60-76.

- Sellami, A. L. 2000. *Teaching Towards Cultural Awareness and Intercultural Competence: From What Through How to Why Culture Is?: Annual Meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages*. (Vancouver, 14-18 mars 2000).
- Sercu, L. 1998. « In-Service Teacher Training and the Acquisition of Intercultural Competence ». In *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches Through Drama and Ethnography*, sous la dir. de M. Byram et M. Fleming, p. 255-289. Cambridge : Cambridge University Press.
- Skopinskaja, L. 2005. « Le rôle de la culture dans les matériels d'enseignement de langues étrangères : une évaluation d'un point de vue interculturel ». In *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*, sous la dir. de I. Lazar, p. 45-75. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Sorin, N., S. Pouliot et D. Dubois Marcoin. 2007. « Introduction à l'approche culturelle en enseignement ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, no 2, p.277-286.
- Swain, M. et Lapkin S. 1982. *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon : Multilingual Matters Limited.
- Tucker, R. et A. d'Anglejan. 1972. « An Approach to Bilingual Education: The St-Lambert Experiment ». In *Bilingual Schooling. Some Experiences in Canada and the United States*, sous la dir. de M. Swain, p. 15-21. Toronto : The Ontario Institute for Studies in Education.
- Tardif, M. et D. Mujawamariya. 2002. « Introduction : Dimensions et enjeux culturels de l'enseignement en milieu scolaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, no 1, p. 3-20.
- Zarate, G. 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.